

Digitized by the Internet Archive
in 2022 with funding from
University of Toronto

<https://archive.org/details/31761115510778>



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 4
Part 1

**Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada**

(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research C

**Study of the
psycho-social
conditions of the
learning and use
of a second
language in the
Public Service of
Canada**

by

Yvon Rodrigue
François Allaire
Lorraine Lebeau
Michel Gilbert

with the collaboration of
Claude Hamel
Roger Tessier
IFG Centre de
recherche et
d'évaluation

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 4

Part I

Group C Research

**Study of the Psycho-Social Conditions
of the Learning and Use of a Second Language
in the Public Service of Canada**

by

Yvon Rodrigue
François Allaire
Lorraine Lebeau
Michel Gilbert

with the collaboration of

Claude Hamel
Roger Tessier

IFG Centre de recherche et d'évaluation



ACKNOWLEDGEMENTS

This study would have been impossible without the active collaboration of a great many people:

- first, all the public servants and teachers who agreed to volunteer for one of our testing sessions or for interviews;
- those in charge at all levels of the Public Service (Language Bureau, testing centres in the NCR and in Montreal, etc.);
- all our colleagues on the LTP team, particularly those in group B (Drs. Henry Edwards and Marjorie Wesche) whose contribution at all stages of the carrying out of these studies was extremely helpful;
- Messrs Jacques Perron, Ph.D., Conrad Lecomte, Ph.D., Jean-Marie Toulouse, Ph.D and Denis Fagnan, M.Soc. whose advice on certain aspects of these studies was much appreciated;
- all those who helped us with our testing sessions and interviews as well as the following research assistants: Luc Prévost, Marie-José Godin, Nicole Pelletier, Line Nayel, Lucie Perreault, Enis Gagnon;
- Micheline Branchaud, secretary, responsible for the typing and setting-up of all our work.

To all these people and to several others who were more indirectly involved in this research, we extend our most sincere thanks.

AUTHORS

- YVON RODRIGUE, Ph.D. (vocational psychology), co-ordinator of the Research and Evaluation Centre of the IFG, head of the IFG team assigned to the LTP team research work.
- FRANCOIS ALLAIRE, L.Ps. (social psychology), senior consultant in organization development and research, responsible for the study entitled AFTER and part of the one entitled DURING.
- LORRAINE LEBEAU, L.Ps. (social psychology), research consultant, responsible for the study entitled BEFORE and part of the one entitled DURING.
- MICHEL GILBERT, Ph.D. (experimental psychology), senior research consultant, responsible for the sub-study "development of cleasses in the course of a typical month" (sub-study of the study entitled DURING).
- CLAUDE HAMEL, M.A. (psychometry), research consultant, responsible for statistical analyses.
- ROGER TESSIER, Ph.D. (social psychology), director of IFG Inc., responsible for the preparation of the conceptual framework.

LIST OF ABBREVIATIONS

LTP:	Language Training Program
NCR:	National Capital Region
L2:	Second Language
LTP Team:	the team set up by Gilles Bibeau to conduct the Independent study of the LTPs of the Canadian Government.
Group A:	Research group A on <u>evaluation procedures</u> (see FOREWORD)
Group B:	Research group B on <u>psychological factors</u> (see FOREWORD)
Group D:	Research group D on <u>pedagogical factors</u> (see FOREWORD)
Orientation Division:	Orientation Division of the Staff Development Branch

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
FOREWORD.....	3
INTRODUCTION.....	13
0.1 Specific mandate of Group C.....	14
0.2 Methodological approach used and its limits.....	20
0.3 Stages in the conduct of our three research studies.....	26
0.4 Outline of this report.....	31
PART ONE: CONTEXT AND CONEPTUAL AND METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR THE BEFORE, DURING, AND AFTER STUDIES	
<u>CHAPTER I:</u> CONTEXT AND OBJECTIVES OF BILINGUALISM IN THE CANADIAN PUBLIC SERVICE.....	37
1.1 Context of and background to bilingualism.....	38
1.1.1 Need for bilingualism.....	38
1.1.2 Need for bilingual people.....	43
(Summary of section 1.1).....	49
1.2 Administrative and linguistic objectives.....	51
1.2.1 Administrative directives.....	52
1.2.2 Linguistic norms and standards.....	59
(Summary of section 1.2).....	63
<u>CHAPTER II:</u> THEORETICAL FRAMEWORK UNDERLYING STUDIES C1, C2, C3.....	67
2.1 The "bilingualization" process and the individual.....	68
2.1.1 Stages of the "bilingualization" process.....	68
2.1.2 Central individual psychological elements in the "bilingualization" process.....	71
(Summary of section 2.1).....	75

	<u>PAGE</u>
2.2 Areas of the psycho-social environment of the public servant affected by the "bilingualization" process.....	76
2.2.1 Representation of the psycho-social environment in five areas.....	76
2.2.2 List of the main elements in each of the areas...	82
(Summary of section 2.2).....	93
2.3 Brief analysis of the factors liable to influence the public servant in his work environment BEFORE and AFTER the LTP.....	95
2.3.1 Formal determinants of individual behaviour.....	95
2.3.2 Informal psycho-social determinants of individual behaviour.....	97
(Summary of section 2.3).....	113
2.4 Brief analysis of the factors liable to influence the public servant DURING the learning process in the LTP.....	115
2.4.1 Definition of learning behaviour.....	115
2.4.2 Determining factors or conditions of learning....	119
2.4.3 Results of some research on the learning of a second language.....	121
(Summary of section 2.4).....	127
<u>CHAPTER III:</u> METHODOLOGY APPLIES IN STUDIES C1, C2, C3.....	131
3.1 Experimental outline.....	133
3.1.1 Operational objectives and variables of the study BEFORE.....	133
3.1.2 Operational objectives and variables of the study DURING.....	145
3.1.3 Operational objectives and variables of the study AFTER.....	165
(Summary of section 3.1).....	179
3.2 Sampling and collection conditions.....	181
3.2.1 BEFORE samples.....	183
3.2.2 DURING samples.....	186
3.2.3 Sub-samples of the analysis of the development of classes in the course of a typical month.....	193

	<u>PAGE</u>
3.2.4 AFTER samples.....	196
3.2.5 Comparability of the BEFORE, DURING and AFTER samples of anglophone public servants.....	200
(Summary of section 3.2).....	205
3.3 Description of measurement instruments used.....	207
3.3.1 "Value Survey" and T.S.C.S.....	209
3.3.2 Measurement of the perceptions of the organizational environment.....	219
3.3.3 Measurement of the perceptions of the psycho- pedagogical context of the LTPs.....	227
3.3.4 Measurement of the use of the second language and the maintenance of the acquired language skills.....	235
3.3.5 Other qualitative measurements of the LTPs and the conditions surrounding them.....	239
(Summary of section 3.3).....	245
3.4 Procedure for the analysis of results.....	247
3.4.1 Group C analysis stage.....	247
3.4.2 Statistical analyses.....	248
3.4.3 Qualitative analyses of content.....	250
(Summary of section 3.4).....	251
 PART TWO: RESULTS OF THE C1 (BEFORE), C2 (DURING) AND C3 (AFTER) STUDIES	
<u>CHAPTER IV:</u> PSYCHO-SOCIAL CONDITIONS OF THE PUBLIC SERVANT BEFORE THE BEGINNING OF HIS LANGUAGE TRAINING....	255
4.1 What is the type of organizational environment of anglophone public servants BEFORE their LTP?.....	256
4.1.1 What are the perceptions and reactions of public servants faced with the different conditons of the learning and use of the second language.....	256
4.1.2 What are the important conclusions to be drawn from these results?.....	268
4.1.3 What are the strong and the weak points of the conditions of the organizational environment?....	280
(Summary of section 4.1).....	285

	<u>PAGE</u>
4.2 Who are the anglophone public servants in the BEFORE group?.....	287
4.2.1 What are their socio-biographic characteristics?.	288
4.2.2 What are their main individual psychological characteristics?.....	295
(Summary of section 4.2).....	305
4.3 What are the attitudes and motivations of these public servants with regard to the second language?.....	307
(Summary of section 4.3).....	313
4.4 What psychological or psycho-social factors are most related to the perceptions of these public servants of their organizational environment BEFORE the LTPs?.....	315
4.4.1 What factors are related to various elements of the organizational environment.....	315
4.4.2 Which of these are the most important?.....	329
4.4.3 What profile of the public servant about to undertake the LTP results from the interaction of all these variables?.....	354
(Summary of section 4.4).....	357
4.5 What suggestions do these public servants have regarding the LTPs of the Canadian Government?.....	359
4.5.1 Brief review of the methodology used to collect these suggestions.....	359
4.5.2 Description and classification of the suggestions collected.....	361
4.5.3 Detailed results.....	364
4.5.4 Analysis and synthesis.....	371
(Summary of section 4.5).....	373
<u>CHAPTER V:</u> PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE LEARNING OF A SECOND LANGUAGE IN A CONTINUING EDUCATION PROGRAM.....	377
5.1 Learning <u>French</u> as a second language.....	379
5.1.1 In what kind of psycho-pedagogical context are anglophone public servants studying French as a second language in a continuing LTP?.....	379

	<u>PAGE</u>
(Summary of section 5.1.1).....	395
5.1.2 What are the perceptions of the francophone teachers of the psycho-pedagogical context in which they and their anglophone students move?.....	397
(Summary of section 5.1.2).....	413
5.1.3 What anglophone public servants follow a continuing French LTP?.....	415
(Summary of section 5.1.3).....	433
5.1.4 What are the attitudes and motivations of these public servants with regard to the second language?.....	435
(Summary of section 5.1.4).....	445
5.1.5 In what kind of organizational environment were these public servants BEFORE their LTP?.....	447
(Summary of section 5.1.5).....	451
5.1.6 What psychological or psycho-social factors are most related to the perceptions of these public servants of the psycho-pedagogical context of the continuing LTPs?.....	453
(Summary of section 5.1.6).....	509
5.2 Learning <u>English</u> as a second language.....	511
5.2.1 In what kind of psycho-pedagogical context are francophone public servants studying English as a second language in a continuing LTP?.....	512
(Summary of section 5.2.1).....	521
5.2.2 What are the perceptions of anglophone teachers of the psycho-pedagogical context of continuous LTPs?.....	523
(Summary of section 5.2.2).....	533
5.2.3 Who are the francophone public servants who follow a continuing English LTP?.....	535
(Summary of section 5.2.3).....	551

	<u>PAGE</u>
5.2.4 What are the attitudes and motivations of these public servants with regard to the second language?.....	553
(Summary of section 5.2.4).....	563
5.2.5 In what kind of organizational environment were these public servants BEFORE their LTP?.....	565
(Summary of section 5.2.5).....	569
5.2.6 What psychological or psycho-social factors are most related to the perceptions of these public servants of the psycho-pedagogical context of the continuing LTPs?.....	571
(Summary of section 5.2.6).....	627
5.3 How do the LTP classes develop in the course of a typical month?.....	629
5.3.1 What is the subjective experience of daily training in a second language in a LTP?.....	634
5.3.2 How do the results of this qualitative study compare with the conclusions drawn from the questionnaires on the perceptions of students and teachers?.....	678
(Summary of section 5.3).....	681
5.4 What suggestions do the anglophone and francophone public servants and teachers have concerning the LTPs of the Canadian Government?.....	683
5.4.1 Brief review of the methodology.....	683
5.4.2 Description of the data and suggestions concerning the French course.....	685
5.4.3 Description of the data and suggestions concerning the English course.....	707
5.4.4 Analysis and synthesis.....	721
(Summary of section 5.4).....	729
<u>CHAPTER VI:</u> PSYCHO-SOCIAL CONDITIONS OF THE USE OF THE SECOND LANGUAGE AT WORK.....	733
6.1 What use do anglophone public servants make of the second language on their return from the LTPs?.....	735

	<u>PAGE</u>
6.1.1 Results at the B3U level.....	736
6.1.2 What is the experience of the anglophone public servant of using the second language?.....	746
(Summary of section 6.1).....	757
6.2 Who are the anglophone public servants in the AFTER group?.	759
6.2.1 What are their socio-biographical characteristics?.....	759
6.2.2 What are their main individual psychological characteristics?.....	769
(Summary of section 6.2).....	775
6.3 What are the attitudes and motivations of these public servants with regard to the second language?.....	777
(Summary of section 6.3).....	783
6.4 In what kind of organizational environment are these public servants with regard to the use of their second language?..	785
6.4.1 Organizational environment according to the B3 level results.....	785
6.4.2 Organizational environment according to evidence collected during interviews.....	795
(Summary of section 6.4).....	809
6.5 What psychological or psucho-social factors are most related to the perceptions of these public servants of the use of their second language?.....	811
6.5.1 What factors are related to the various elements of the use of the second language?.....	811
6.5.2 Which are the most important?.....	827
(Summary of section 6.5).....	851
6.6 How does the use by these public servants of their second language and other psychological or psycho-social factors tie in with the maintenance of their acquired language skills?.....	853
6.6.1 What was the rate of success of these public servants coming out of the LTPs?.....	853
6.6.2 To what degree did they keep their skills after 6-9 months?.....	854
6.6.3 What are the factors related to the maintenance of acquired language skills?.....	857

	<u>PAGE</u>
6.6.4 Which are the most important?.....	859
(Summary of section 6.6).....	873
6.7 What suggestions do these public servants have concerning the LTPs of the Canadian Government?.....	875
6.7.1 Brief review of the methodology.....	875
6.7.2 Description and classification of the suggestions collected.....	877
6.7.3 Detailed results.....	880
6.7.4 Analysis and synthesis.....	888
(Summary of section 6.7).....	891
 SYNTHESIS AND CONCLUSIONS.....	 895
S.1 Strong points and weak points of the LTPs at the psycho-social level, BEFORE their beginning.....	899
S.2 Strong points and weak points of the LTPs at the psycho-pedagogical level, DURING their duration.....	903
S.2.1 For LTPs in FRENCH as a second language.....	903
S.2.2 For LTPs in ENGLISH as a second language....	906
S.2.3 Results of the analysis of the development of classes.....	910
S.2.4 Suggestions made by public servants and teachers concerning the LTPs.....	911
S.3 Strong points and weak points of the LTPs at the psycho-social level, AFTER the return of the public servant to his work environment.....	913
S.4 General conclusions.....	919
 BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES.....	 923
 TECHNICAL APPENDICES (the detailed Table of Contents of these appendices is at the end of this report)...	 925

NOTE

We advise the READER WHO WISHES TO SCAN THIS TEXT OR TO READ ONLY THE ESSENTIAL PARTS THEREOF to read the following pages:

FOREWORD (introduction to the LTP team and of its general mandate)
p. 3

INTRODUCTION (mandate for GROUP C) p. 13

CHAPTER I (problem of bilingualism in 1975) see the SUMMARIES of sections 1.1 (p. 49) and 1.2 (p. 63).

CHAPTER II (theoretical framework of studies C1, C2 and C3) see the SUMMARIES of sections 2.1 (p. 75), 2.2 (p. 93), 2.3 (p. 113).

CHAPTER III (detailed methodology) see the SUMMARIES of sections 3.1 (p. 179), 3.2 (p. 205), 3.3 (p. 245), 3.4 (p. 251).

CHAPTER IV (results of the BEFORE STUDY) see the SUMMARIES of sections 4.1 (p. 285), 4.2 (p. 305), 4.3 (p. 313), 4.4 (p. 357), 4.5 (p. 373).

CHAPTER V (results of the DURING STUDY) see the SUMMARIES

- for the FRENCH course: section 5.11 (p. 395), 5.1.2 (p. 413), 5.1.3 (p. 433), 5.1.4 (p. 445), 5.1.5 (p. 451), 5.1.6 (p. 509).
- for the ENGLISH course: section 5.2.1 (p. 521), 5.2.2 (p. 533), 5.2.3 (p. 551), 5.2.4 (p. 563), 5.2.5 (p. 569), 5.2.6 (p. 627).
- for an analysis of DEVELOPMENT: section 5.3 (p. 681).
- for SUGGESTIONS: section 5.4 (p. 729).

CHAPTER VI (results of the AFTER STUDY) see the SUMMARIES of sections 6.1 (p. 759), 6.2 (p. 775), 6.3 (p. 783), 6.4 (p. 809), 6.5 (p. 851), 6.6 (p. 873), 6.7 (p. 891).

SYNTHESIS AND CONCLUSIONS p. 895-921

Foreword

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- | | |
|--------------------|--|
| Henry P. Edwards, | Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa. |
| L'I.F.G., | L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology. |
| Raymond LeBlanc, | doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa. |
| William F. Mackey, | doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval. |
| Robert Tousignant, | doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal. |

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- | | |
|------------------|--|
| Pierre Cardinal, | M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study. |
| Michel Gilbert, | Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG. |
| Lorraine Lebeau, | L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG. |

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

Introduction

INTRODUCTION

The federal public servant who wishes to become bilingual must become part of a process of personal and social change which is rather long-lasting and rather complex. This process makes itself felt even before the public servant joins one of the language training programmes offered to him, continues during the whole of his training in one of the Canadian Government centres, and lasts finally long after his return to the Public Service. We know on the one hand that a number of psycho-social factors, some of them individual (aptitudes, personality, etc.), others situational (work environment, learning environment) come to affect this process, but their real influence and their relative importance within the continuing language training programmes of the Canadian Government are still rather unknown.

Research Group C, the IFG, jointly with Groups B and D of the LTP Team¹, was given a mandate to proceed with an in-depth study of these factors at the three critical moments in the process of bilingualization: BEFORE, DURING and AFTER the public servant's training.

In the following pages we briefly outline the manner in which we have specifically defined our mandate, the methodological approach which we have adopted and the limits of this approach, the steps in the carrying out of our work, and the plan of the present report.

¹ The team of specialists recruited to carry out an independent study on the Language Training Programmes (see FOREWORD).

0.1 SPECIFIC MANDATE OF GROUP C (IFG)

The mandate of Group C was formulated at the beginning as follows:

"to carry out a study of the psycho-social factors affecting public servants before and after their assignment to language training as well as a study of psycho-social and psycho-pedagogical factors affecting them during their period in a programme of continuing training" (p. 3)²

0.1.1 A study of the organizational environment of public servants BEFORE their language training

More specifically, for the first part of its mandate, Group C should, with respect to a representative population of public servants about to embark on a programme of continuing language training, outline the favourable and unfavourable psycho-social conditions obtaining in the organizational environment from which these public servants are drawn.

Human conduct does not organize itself in a social vacuum. To choose to learn a second language in the context of the Canadian Public Service constitutes for an individual the adoption of a position with respect to his peers, his subordinates, or his superiors which can call into question the type of interpersonal relations which he has with them, and can even have repercussions on the development of his career. Each member of the staff group to which this individual belongs is as a result more or less incited to give witness to his own personal position with respect to the language question as well as with respect to the individual who is getting involved.

² See document entitled "Research programme presented to the Treasury Board of Canada" by Gilles Bibeau, March 6, 1975.

From this stems the importance of knowing how the public servant perceives the different elements in his work environment (relations with his colleagues, his superiors, etc.), knowing the impact on his work of the language requirements, the position for which he is undertaking training, knowing the type of support that he receives from his friends and his family with respect to his decision to become bilingual, identifying the interrelation between the organizational environment and attitudes and motivations in the context of learning a second language, analyzing the other psychological factors linked to these elements, etc.

With the results of this research study and other related studies as a basis, the LTP Team and the Canadian Government³ wish:

- first, to better understand the circumstances, the characteristics of the organization (Department, Service, Agency, etc.) where these public servants work before their language training, those most likely to carry with them a spirit of action and personal commitment with respect to their training;
- secondly, to identify if necessary the measures which it would be required to implement to improve the situation (preparation and selection of public servants, sensitizing of the work environment, etc.).

0.1.2 A study of the psycho-pedagogical context DURING the language training of public servants

The public servant engaged in a "programme of continuing language training" should develop within several months (sometimes as many as 12) within a well-defined pedagogical situation. This pedagogical situation presupposes that he will enter into relations with other public servants (coming from different departments and aiming at different

³ More specifically, "the President of the Treasury Board and the Secretary of State".

positions), with teachers of another culture, in a specialized institutional structure, etc. On the other hand, the classes in which the public servant-students find themselves include on an average six students (from four to eight), several teachers have responsibilities with respect to one class (and none with respect to one particular class) and they rotate from one class to another, the teaching methods vary from one teacher to another⁴, the public servants are classed from the beginning according to four levels of different linguistic aptitudes (A, B, C, D) and are aiming for different levels of linguistic competence (01, 02, 03, 04), etc.

There is no doubt that each one of these elements as well as others influence to different degrees and in very different ways the public servant-students and their second language teachers. But on this point, to what degree is the motivation to learn a second language, in the case of the public servants, and to teach it, in the case of the teachers, affected positively or negatively? What is the influence of the previous organizational environment of the public servants on their actual pedagogical situation? Do some more central psychological factors (aptitudes, personality, etc.) explain some of the difficulties experienced by the public servants? How does the class develop during the course of a typical month? What sort of relations do the public servant-students and their teachers have, etc.?

These questions and others of the same order relate to the second part of the mandate of Group C. Briefly, Group C should, with respect to a representative population of public servants undergoing language training, identify and highlight the psycho-pedagogical conditions which favour or work against learning a second language in a programme of continuing training and the psycho-social factors which are related to them.

⁴ This particular point is the object of an exhaustive study by Group D.

The results of this research, based principally on the process and conditions of learning of a second language, combined with the results of the DURING study of Group B, which in turn was based on the predictability factors of scholastic linguistic performance and with the results of Group D which relate to the strictly pedagogical elements of the programmes of continuing training, constitute, in fact, THE FIRST PRIORITY of the research work of the LTP Team. On the basis of all these results put together, the LTP Team and the Canadian Government expect to be able

- firstly, to identify the strong points in the continuing language training programmes as well as their weaknesses and their most obvious gaps;
- secondly, to know precisely which are the principal factors militating against success or in favour of the abandonment of training by public servants who commit themselves to such programmes⁵;
- thirdly, to learn the various methods which could be put into practice at different levels to maximize the chances of success for public servants who wish to learn a second language.

0.1.3 A study of the utilization of the second language AFTER language training of public servants

In addition to these first two studies, the mandate of Group C had a third element: proceeding on the basis of a representative sample of public servants who have completed a programme of continuing language training, to identify and analyze the psycho-social conditions which either favour or militate against the utilization of the second language at work.

⁵ The rate of failure and of abandonment in these programmes would be, according to the persons consulted at the very beginning of these studies, around 25 to 35%.

The stumbling block in the way of the majority of training programmes which are given outside the normal daily context is precisely the degree of loss of practical performance when it comes to applying that training to normal conditions of personal and professional life. An important index of the success of continuing language training programmes is therefore the degree to which the second language is actually used once the public servants have returned to their normal occupations. Another important index of the success of these programmes is the maintenance of, and additions to, language skills after training.

According to the latest report of the Commissioner of Official Languages (March, 1975), the following situation obtains within the departments: among Anglophones, 9% of public servants use French often, 51% use it sometimes, and 40% never use it. Among Francophones, on the other hand, 64% use English often, 25% use it sometimes, and 10% never use it.

To what can this relative lack of success be attributed, particularly among Anglophone public servants? Is it due to the fact that the utilization of a second language at work is not seen as a convenient means for accomplishing the objectives of departments, services or agencies of the Canadian Government or not contributing to the coherence of these organizations? If that is the case, there is a good chance that the acceptance of change that the official languages policy presupposes is only abstract and symbolic, which would explain the relatively low degree of utilization outlined above. Is it rather that the training and utilization of a second language is not sufficient to allow public servants to extend the scope of their interpersonal relations with their Francophone colleagues, the Francophone clientele which they serve, etc.? Or are there other psycho-social factors which exercise a negative influence on public servants, somewhat independently of their work environment (individual psychological variables, language requirements of positions, etc.)?

These questions and several others which are closely related to them constitute the basic underpinning of this third part of our mandate. The answers which we shall give will allow the LTP Team and the Canadian Government

- firstly, to see better the major problems facing the public servants who wish to use their second language regularly at work;
- secondly, to identify the systems which should be prepared and made operational to permit optimum utilization of the second language at work.

0.2 METHODOLOGICAL APPROACH USED AND ITS LIMITS

In this type of study, the methodological approach is generally defined in terms of the experimental schedule followed, the samples studied, and the measurement instruments used. Here briefly are the outlines of this approach. A detailed description of the various elements of this method and their justification will be found in Chapter III.

0.2.1 Limits of the experiment

The choice of experimental limits for our studies was made jointly with the whole of the LTP Team. This manner of proceeding was necessary in order that the results of the research work by each of the Groups should be complementary, particularly the results obtained by Groups B, C and D.

The first choice which we made was to concentrate our efforts on the Continuing Training Programmes. The three research studies carried out by Group C, BEFORE, DURING and AFTER deal only with the Continuing Training Programmes.

The second choice concerned linguistic groups. It was decided to study the Francophone group and the Anglophone group without in any case making a systematic comparison of the two.

Our third choice was between transversal studies and one longitudinal study. Because of various constraints, particularly with regard to time, which are concomitants of a longitudinal approach, we finally decided on independent transversal studies. We took particular care in choosing public servants about to undertake, in, or having followed the same type of continuing training. However, even with such a given common characteristic, our three samples, BEFORE, DURING and AFTER cannot be easily compared. The DURING sample (those who are following courses) is made up of but a portion of the BEFORE sample (all those judged apt to undertake courses) and the AFTER sample (those who

have successfully completed courses) represents but a portion of the DURING sample. In short, although certain comparisons are possible, the three studies BEFORE, DURING, and AFTER should be considered as three independent studies.

The fourth choice had to do with the composition of sample groups as opposed to trying to deal with the whole of the population. The latter seemed vastly preferable methodologically to the former, and where time and resources available permitted we have adopted it.

Finally, it was necessary to choose the regions of Canada which would be represented in our studies. Our objective not being to carry out a systematic interregional comparison, we have given priority to the National Capital Region (NCR); that is where the major training centres are found. We later added the Montreal region to the NCR.

0.2.2 Groups studied

For the BEFORE research, we tried to contact all the Anglophone and Francophone public servants in the NCR who got in touch with the Orientation Division⁶, in the NCR, between the 22nd of April and the 4th of July, 1975, and who were willing to take part in our study. All of these volunteers were asked to participate in a half-day testing session. A sample of these volunteers were also interviewed individually.

For the DURING research, our populations were divided into two groups of volunteers: a first group, which we named "training in French as a second language", made up of all of the Anglophone public servants and their Francophone teachers; a second group, called "training in English as a second language", made up of all the Francophone public servants and their Anglophone teachers. All these people took part in

⁶ The Orientation Division of the Staff Development Branch.

testing sessions in May and June; only a sample of the whole of these groups (public service students and teachers) was asked to participate as well in a qualitative study which lasted for four weeks in July. All of these volunteers were recruited in the NCR and in the Montreal region.

The AFTER research encompassed all Anglophone and Francophone public servants who had successfully completed their language training in the last six to eight months. Only public servants in the NCR were asked to volunteer for this study. All were invited to a testing session in August and September 1975 and a sample of these individuals agreed to participate in individual interviews.

0.2.3 Measurement instruments utilized

In carrying out its three studies, Group C opted for a multi-varied approach. Multi-varied means that we have used a combination of methods rather than a single one for measuring the phenomena being studied.

In the case of the BEFORE research, for example, we used

- available socio-biographical data,
- psychometric tests,
- specially designed questionnaires,
- and structured interviews.

For the DURING research it was by means of

- available socio-biographical data,
- psychometric tests,

- specially designed questionnaires,
- open-ended questions,
- and a qualitative study

that we collected the whole of our information.

And for the AFTER research, finally, we added to

- socio-biographical data,
- psychometric tests,
- specially designed questionnaires,
- and structured interviews

a test of linguistic skills.

This approach allowed us to measure systematically and across the whole range of the population groups being studied the majority of phenomena in question. Quantitative measurements (tests and questionnaires) were supported or qualified by more qualitative measurements (interviews, open-ended questions, etc.).

0.2.4 Limits of the methodological approach utilized

The limits of the methodological approach that has just been described are not exactly the same for each one of the studies BEFORE, DURING or AFTER, but many occur throughout each of these studies.

All of these studies have in common the fact that they depend on two postulates: firstly, public servants, the individuals primarily involved in these programmes, or the very people to provide the most valid witness of this situation; secondly, the indirect method implicit in written tests and questionnaires gives a valid expression to the reality being described by these individuals.

Even if the gamut of the psychological, psycho-social, and psycho-pedagogical dimensions and factors which we have studied is far-ranging, the fact remains that we have, obviously on the basis of good argument, made a selection of the most important variables. The second chapter describes the conceptual framework on which this selection was based.

The cross-section, transversal approach of BEFORE, DURING, AFTER is less convincing than the longitudinal approach. If the time and resources put at our disposal had permitted it, we could, for example, have taken a representative sampling of the public service population BEFORE and followed it DURING the whole of its training as well as a certain time AFTER its return to work. Such a study would have extended, however, over a period of two years rather than one.

The absence of control groups for purposes of comparison within our experimental set-up, for example individuals following similar courses in another large organization or again in private training centres, limits the interpretation which can be put on the whole of our data. We cannot know, for instance, if the problems observed in the course of DURING research are due principally to the training given in Canadian Government centres or if they occur in every case of learning a second language, regardless of the context and the environment in which they are learned. But, in any case, in the present study - and this is the case of the majority of such studies, moreover - it would have been extremely difficult and time-consuming to find valid control groups.

More direct methods such as observation in the environment - the work environment and the teaching environment - the creation of experimental conditions (simulation, etc.), would certainly have provided more deeply-based conclusions. But the use of such methods, at the time that this study was undertaken, would have been premature given the absence of basic data such as those which the present study and other work by the LTP Team are providing.

Finally, with reference to the specific BEFORE and AFTER research, it would have been extremely interesting to obtain the observations not just of the public servants but of their professional colleagues and their superiors. But always for the same reasons (time, resources), we have had to restrict our area of evaluation to public servants. In any case this limit has been well extended as a result of the fact that we have attempted to reach the whole of the population being surveyed rather than proceeding on the basis of samples, that we have made use of a whole range of means of information gathering (tests, questionnaires, interviews), and that we have had access to other indirect evidence which relates to the same problem area (the work of Group A, the reports of the Commissioner of Official Languages, etc.). This limitation does not apply to the DURING research, given that we were able to get in touch with the public service students and the teachers.

0.3 STAGES IN THE CARRYING OUT OF OUR THREE RESEARCH PROJECTS

The three research projects of Group C were carried out in the main simultaneously. They were phased over a period of twelve months: from February, 1975 to February, 1976. Our work was subdivided into seven major stages:

- first stage - definition of the terms of reference of each of the research groups;
- second stage - definition of the conceptual framework and the methodology of the studies;
- third stage - construction of the measurement instruments;
- fourth stage - gathering of data on each of the population groups studied;
- fifth stage - preparation of the programme for analyzing and processing the quantitative and qualitative results;
- sixth stage - analysis of results and preparation of this report;
- seventh stage - presentation of Group C's report and participation in the synthesis-report of the LTP Team.

The first stage included the following main operations:

- definition of the field of research of each of Groups A, B, C, D, E;
- analysis of relevant documentation;

- preparation of the outlines of the studies BEFORE, DURING and AFTER;
- definition of the objectives and sub-objectives of each of these studies.

The second stage was divided into four operations:

- identification with the LTP Team of priorities (continuing training programme, Anglophones, Francophones, NCR and Montreal);
- selection of population groups studied with Group B;
- definition of the theoretical and methodological framework of Group C's studies;
- selection of measuring instruments and the constitution of the BEFORE, DURING and AFTER teams.

The next stage, the third, related to

- the adaptation and/or the translation of pre-existing psychometric tests (self-image and values);
- the design of questionnaires aimed at evaluating the organizational environment, the pedagogical environment (students and teachers), the utilization of the second language;
- the designing of plans for individual interviews for the BEFORE and AFTER research studies;
- the designing of methods for data collection for the qualitative study relative to the DURING research (plan for teachers, plan for students);

- the design of open-ended questions for collecting the suggestions of public servants and teachers involved in BEFORE, DURING, AFTER;
- the preparation of studies for the validation of questionnaires designed to serve BEFORE, DURING and AFTER research;
- the preparation of factor analyses of each of the instruments utilized.

The fourth stage had to do entirely with the different data gathering activities;⁷

- the testing, in the Orientation Service, of the Anglophone and Francophone public servants in BEFORE;
- the individual interviews of a sample of the population group BEFORE in Ottawa;
- the testing in Ottawa of the public service students and teachers making up the DURING group;
- the testing in Montreal of the same group;
- the analysis of the development of the sample of the DURING group in Ottawa;
- the testing in Ottawa of the Anglophone and Francophone public servants in the AFTER group;
- the individual interviews of a sample of this AFTER group in Ottawa.

⁷ We should like particularly to thank Group B which was almost totally responsible for data gathering activities 1 and 3.

The design of the analytical programmes and the processing of the data gathered, the fifth stage, included the following operations:

- the preparation, together with Group B, of the plan for the statistical analysis of BEFORE, DURING and AFTER research studies;
- the preparation for the plan for the analysis of the data relative to the analysis of development (DURING);
- preparation of the plan for qualitative analyses: BEFORE interviews, open-ended DURING questions, AFTER interviews;
- compilation of the data gathered in the BEFORE and AFTER interviews;
- compilation of the open-ended questions from the DURING study;
- compilation of the suggestions made by public servants and teachers involved in BEFORE, DURING and AFTER;
- compilation and computer processing of the data arising out of the qualitative analysis;
- computer processing of the descriptive analyses of the groups BEFORE, DURING, and AFTER;
- computer processing of other specific descriptive analyses in each of the BEFORE, DURING and AFTER studies;
- computer processing of the specific analyses of interrelations and multiple regression within each of the studies BEFORE, DURING, AFTER.

The sixth stage, analysis within the proper meaning of the term of the results and the preparation of this report, was accomplished by

- the preparation of a detailed plan for the whole of the present report;
- the analysis and synthesis of the results of the BEFORE research;
- the analysis and synthesis of the results of the DURING research;
- the analysis and synthesis of the results of the AFTER research;
- the preparation of a report on the conclusions of all of these studies.

The seventh and last stage in the work of Group C related to

- the presentation to and discussion with the whole of the LTP Team of this report;
- the participation in the preparation of the synthesis-report of the LTP Team.

0.4 OUTLINE OF THIS REPORT

The present report has been divided into four parts:

- a first PART which contains a detailed description of the conceptual and methodological framework for the studies carried out by Group C;
- a second PART which presents the specific results of the BEFORE, DURING and AFTER studies;
- a third PART made up of synthesis and conclusions;
- the technical APPENDICES.

The first part begins with a chapter which broadly describes the problem area which was the subject of the research done by Group C and other study groups of the LTP Team. A second chapter is devoted entirely to the presentation of the conceptual framework on which we based the choice of variables in our research. This chapter is followed by a third which describes the methodology followed: experimental design, groups studied, measurement instruments utilized.

The second part relates exclusively to the results of our research. Therein we present successively the results of our BEFORE research (chapter four (IV)), the DURING research (chapter five (V)), in distinguishing between the "French as a second language course" and the "English as a second language course", and the AFTER research (chapter six (VI)).

The third part entitled "Synthesis and Conclusion" deals again with the essential material in the second part but focuses on three main points:

- the STRONG POINTS, on the psycho-social level, of the continuing language training programmes of the Canadian Government;
- the MAJOR PROBLEMS, on the psycho-social level, which confront these programmes BEFORE, DURING, or AFTER they are under way;
- the OBSCURE AREAS, on the psycho-social level, which continue to exist notwithstanding the information collected in the present studies.

The technical APPENDICES on the work of Group C include

- a copy of the measurement instruments utilized;
- the overall results of the qualitative data;
- the detailed computer processed results of the analyses BEFORE, DURING, AFTER;
- the computer processed results of the validation studies of the instruments.

Given the volume of these appendices (several thousand pages!), we have prepared but a single copy which will be held by the IFG for a period of one year (April 1, 1976 - March 31, 1977).

The copy of magnetic tapes on which all the raw data for the study by Group C and other groups of the LTP Team have been recorded will be entrusted to the Secretariat of the Department of Psychology of the University of Ottawa and will be available there during a period of five years beginning on April 1, 1976.

N.B. Readers who are interested in studying the Appendices of the Group C report or in using the magnetic tapes which contain the raw data should first of all obtain the authorization of the officials responsible at the Treasury Board of the Government of Canada.

PART ONE

**Context and conceptual
and methodological framework
for the before, during and after studies**

THIS FIRST PART INCLUDES:

Chapter I The context and objectives of bilingualism in the Canadian
Public Service

Chapter II Theoretical framework underlying studies C-1, C-2, C-3

Chapter III Methodology applied in studies C-1, C-2, C-3

CHAPTER I

Context and objectives of bilingualism in the Canadian Public Service

CHAPTER I

CONTEXT AND OBJECTIVES OF BILINGUALISM IN THE CANADIAN PUBLIC SERVICE

Before beginning the actual description of the conceptual and methodological framework of the Group C studies we thought it would be worthwhile to have a brief look at the background, the characteristics, and the principal elements comprising the policy of bilingualism in the Canadian Public Service. Proceeding in such a manner should, we believe, permit us to situate better these studies and the results which they have produced within this very special context.

The whole of this chapter has been borrowed from a document written by the office of the director of the LTP Team⁸. It is made up of extracts from one part of one chapter - the descriptive part only - of the general report of the director. Of course, the reader should have recourse to the general report for the complete text.

A first section of the present chapter is devoted to a presentation of the historical facts which led to the present bilingualism policy and to an analysis of the need for bilingual persons in the Canadian Public Service. The second section of this chapter deals with the administrative directives prepared by the Government with a view to identifying and designating bilingual positions, with the "French language units" created in this context, with the levels of bilingualism, and with the language requirements of these positions.

⁸ We are very grateful to the director of the LTP Team for having allowed us to reproduce this document.

1.1 CONTEXT OF AND BACKGROUND TO BILINGUALISM

It is by situating the language training programme in its historical context that we can arrive at an understanding of its significance. This programme is part of a political movement which came to the fore at the beginning of the sixties and which gave rise to, most notably, several parliamentary declarations, the creation of a Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, a law on the official languages of Canada, the creation of the Language Bureau, and a parliamentary resolution which was aimed at speeding up the process of bilingualism in the Canadian Public Service.

There is nothing to be lost in a brief examination of how the need for bilingualism in Canada and for bilingual persons in the departments and agencies of the government was foreseen.

1.1.1 Need for bilingualism

It was on July 19, 1963, that His Excellency the Governor General of Canada approved an Order in Council setting up the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, mandating it at the same time to analyze the state of practical bilingualism in governmental services and make recommendations with a view to having the Canadian Confederation develop in accordance with the principle of equality between the two founding peoples. The Commission has since published ten volumes which contain extremely valuable documentation and numerous recommendations not only with respect to the official languages but also concerning education, the work world, and the cultural contribution of other ethnic groups.

As they were published, these recommendations gave rise to statements of principles concerning Canadian bilingualism and the equality of rights and opportunity for Canadians, whether Anglophone or Francophone (see Pearson, Statement on bilingualism, Debates of the House of Commons, April 6, 1966, and Federalism and the Future, constitutional document,

February, 1968). They were also similarly adopted in part by Parliament either as laws, regulations, or administrative directives.

On September 7, 1969, the Official Languages Act came into force and confirmed the equality of French and English, which were formally declared to be official languages of Canada with respect to Parliament and the Government of Canada. The principle underlying this law on the official languages, which also created the Office of the Commissioner of Official Languages, is to ensure federal government services in French and English. The equal status of these two languages was to be recognized and to be given practical effect in all the agencies of Parliament and of the federal government. Departments and agencies of the federal government were given the responsibility of ensuring that, in accordance with Sections 9 and 10 of the Act, the public could communicate with them and obtain available services in both official languages.

In June, 1970, the Rt. Hon. Pierre Elliott Trudeau, Prime Minister of Canada, stated that "the Government is ready to state its agreement in principle with the principal objectives proposed by the Royal Commission with respect to the Public Service. In the main, these objectives foresee that French should become more and more a working language within the Public Service which, in itself, should constitute a reflection of the linguistic and cultural reality of Canadian society and that Canadians whose mother tongue is French should be represented within the public service as they should be, not only with respect to numerical proportion but at all levels of responsibility" (exerpts from Hansard, June 23, 1970).

Other statements and resolutions concerning Canadian policy on bilingualism, as well as an important number of administrative directives issued by the Treasury Board or by the Public Service Commission, came together to create for Canada what can be called a national language policy.

Canadian language policy, therefore, dates from the sixties. It can even be said that before 1963 there was no real overall language policy, although a certain number of documents, at all levels of government, included from time to time statements with respect to languages (see Claude-Armand Sheppard, Laws on Languages in Canada)⁹. Beginning with the sixties, language policy took form and has not ceased to evolve since that time.

By bringing together the different documents available and by arranging them in a useful manner, it is possible to obtain a general idea of the relative priority accorded to principles, laws, duties, and means which, taken together, can be called the present Canadian language policy (see Table 1-1- on the following page).

The following are some explanatory notes on each of the elements of this policy:

a) The principles

The principle of the equality of French and English (1.0) involves not only the personal equality of Francophones and Anglophones (1.1), but also the equality or more precisely the parity of Francophone and Anglophone institutions (1.2). The documents which have alluded to these principles of linguistic equality have not always mentioned their possible implications for those responsible for their application. The equality of persons implies an absence of linguistic prejudices in the recruiting of public servants.

At all events, it is clear that these principles imply linguistic rights both for public servants and citizens.

⁹ See Sources at the end of the synthesis report of the director of the LTP Team.

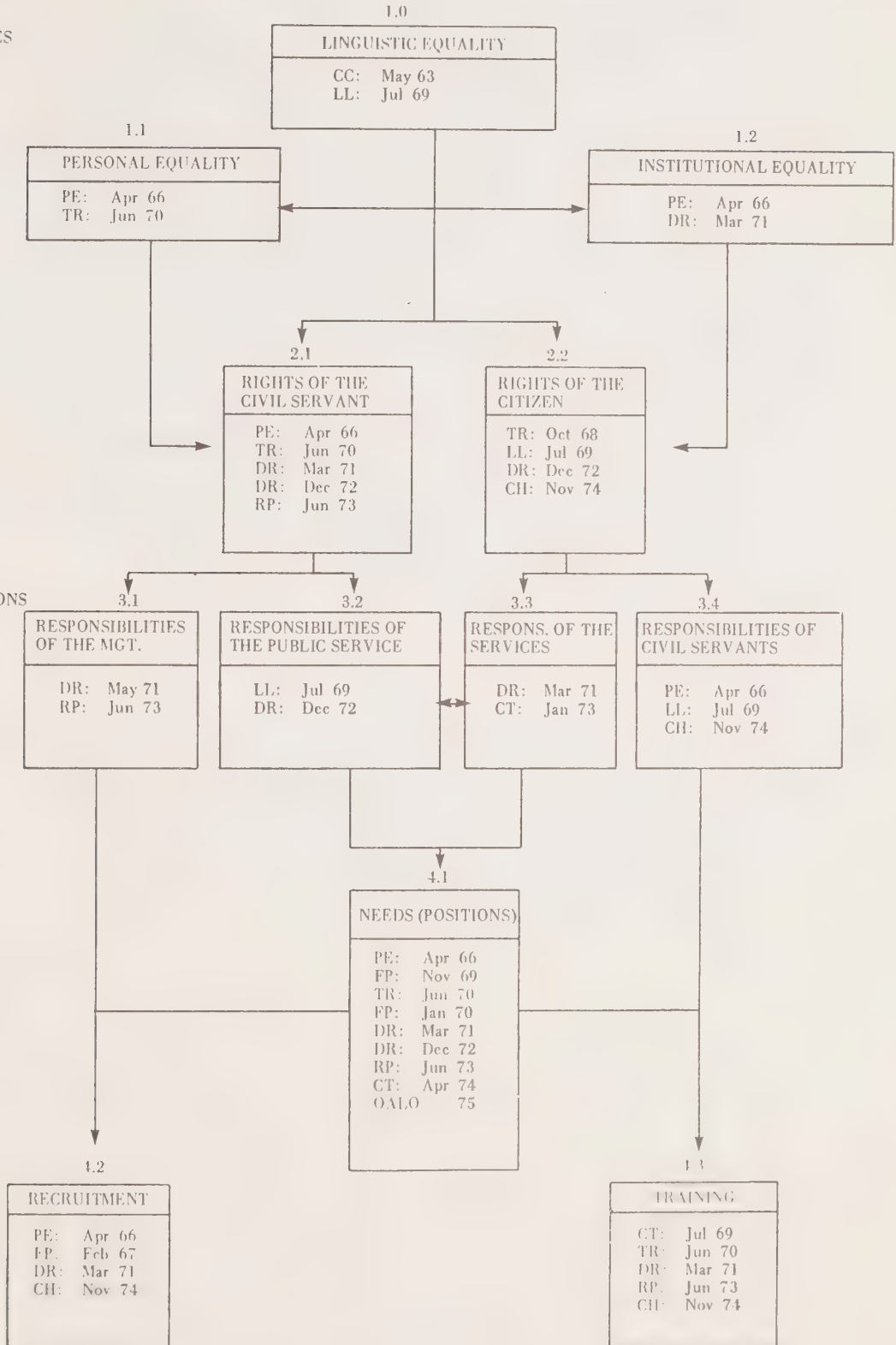
TABLE 1-1
PRESENT LANGUAGE POLICY

1. PRINCIPLES

2. RIGHTS

3. OBLIGATIONS

4. MEANS



* For an interpretation of the abbreviations and numbers, see Sources, at the end of Volume 1.

b) The rights

There are two sorts of rights in the language policy: the right of the public servant to work in his language (2.1) and the right of the citizen to be served in the official language of his choice (2.2). An analysis of these two rights brings to light a basic contradiction in this system which is based not on the principle of territoriality (two unilingual entities in geographically different regions), but rather on the principle of personal responsibility (a bilingual State in which each has a right to his own language). The contact between public servants and citizens speaking different languages therefore forces one group to adopt the language of the other, for the right of one group (the citizens) becomes the duty of the other group (the public servants).

c) The duties

The linguistic rights of the public servant imply duties on the part of the Public Service. It is the duty of management to deal with the public servant in his own language and to accept his work in the official language of his choice (3.1); it is the duty of the Public Service to place the public servant in a situation which allows him to work in his language (3.2).

The right of the citizen to be served in his own language implies, for the State, the duty to provide such service (3.3). This service can be provided by unilingual public servants each speaking one of the official languages or by bilingual public servants. In the latter case, the duty of the public servant may force him to work in a language not his own. This obligation is in direct conflict with his right (2.1) to work in his own language. For a long time, this was particularly the case for Francophones. Anglophones also

have the right to work in their own language, but some of them are also required to work in the other language or provide bilingual services.

d) The means

The Government has two means at its disposal with which to fulfill its linguistic obligations towards public servants and citizens: it can recruit public servants on the basis of their language skills (4.2) or it can give its present public servants the opportunity of acquiring these skills through a language training programme (4.3).

According to the provisions of the Official Languages Act, each government department or agency must possess or acquire sufficient language skills to meet the requirements of the Canadian people and to enable federal public servants to work in the official language of their choice. Since most of the departments or agencies were unable to meet those two requirements, the Canadian Government, through its Public Service Commission, had to intensify its programme of recruitment of Francophone public servants and rapidly expand the language training programme which it had already implemented in 1964.

1.1.2 Need for bilingual people

The Treasury Board has interpreted in a strict fashion certain provisions of the Act concerning the place and the time when services must be offered in both languages. Section 9 of the Act reads as follows:

"(1) Every department and agency of the Government of Canada and every judicial, quasi-judicial or administrative body or Crown corporation established by or pursuant to an Act of the Parliament of Canada has the duty to ensure that within the National Capital Region, at the place of its head or central office in Canada if outside the National Capital Region, and

at each of its principal offices in a federal bilingual district established under this Act, members of the public can obtain available services from and can communicate with it in both official languages.

(2) Every department and agency of the Government of Canada and every judicial or administrative body or Crown corporation established by or pursuant to an Act of the Parliament of Canada has, in addition to, but without derogating from the duty imposed upon it by subsection (1), the duty to ensure, to the extent that it is feasible for it to do so, that members of the public in locations other than those referred to in that subsection, where there is a significant demand therefor by such persons, can obtain available services from and can communicate with it in both official languages" (1968-69, c. 54, s. 9; the underlining is our own).

In this manner "bilingual regions" (Treasury Board Circular 73-88) were identified even before the parliamentary advisory council on this matter submitted its report.

Similarly, "principal offices" was interpreted in different ways by departments which increased their number all the more easily, since this term does not exist in official departmental terminology. Finally, with regard to "significant demand", it was necessary to appraise the reality behind these words without providing descriptive criteria of the words "demand" and "significant".

Thus this interpretation resulted in the identification of a great number of bilingual positions, since the aim was still to conform to percentages previously established, which still remained as objectives of the development of bilingualism...

As for the words "to the extent that it is feasible for it to do so", they were completely ignored.

In June, 1973, Parliament passed a resolution entitled "The Official Languages in the Public Service of Canada". The first part of this parliamentary resolution concerns mostly the identification and the designation of positions as well as language training; the second part aims "to increase the use of the French language at all levels of the

Public Service by increasing wherever possible the number of French language units, by intensifying recruiting by the Public Service Commission, by offering training programmes in French and by preparing, together with the provincial governments of Ontario and Quebec, projects intended to increase the bilingual character of the National Capital Region, facilitating in this way the attainment, according to the merit principle, of the objective of ensuring the full participation of the members of the Anglophone and Francophone communities in the Public Service".

On November 21, 1974, the President of the Treasury Board published a report on the implementation of the June 73 resolution in which he announced the following new distribution of positions requiring both English and French by employment category:

TABLE 1-2-		
Distribution by category of positions requiring both English and French (Resolution of June 73)		
<u>Category</u>	<u>Number of positions</u>	<u>% per category</u>
Senior executive	963	93
Administrative and foreign services	16,805	37
Scientific and professional	7,002	27
Technical	4,137	15
Administrative support	19,842	15
Operational	4,835	5
TOTAL	53,584	

The total represents almost 20% of the 281,664 positions in the Public Service and is double the first estimate by the previous President (DR Dec. 72).

In accordance with the Public Service Employment Act, the Parliamentary Resolution of June, 1973 and the directives of the Treasury Board concerning language requirements confirmed the role of the Public Service Commission in the area of language training and recalled its responsibilities:

- a) to determine the level of the language skills required of applicants for bilingual positions and attained by them;
- b) to offer language courses;
- c) to hear appeals concerning results of language tests and the level of language knowledge required in a competition;
- d) to check the language skills of employees in order to ensure their maintenance.

The Language Bureau, created in 1965 by the Public Service Commission, saw its student enrolment suddenly increase and had to recruit very quickly a great number of teachers and staff, find accommodation, install technical equipment, choose teaching methods, etc.

Following this Resolution, the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme (OLP) was set up in the Public Service Commission to define the language standards of positions and co-ordinate and appraise the programme and the courses.

In 1974, enrolment in continuing second language courses was as follows (see the Annual Report, 1974 of the PSC, p. 21):

TABLE 1-3-

Enrolment in continuing second language courses in 1974

	<u>French Courses</u>	<u>English Courses</u>	<u>Total</u>
NCR	2,684	204	2,888
Other regions	1,345	700	2,045
TOTAL	4,029	904	4,933

Public servants spent in general between two and twelve months in the continuing courses. Moreover, in 1974, more than 2,000 public servants in 50 departments benefited from some sort of linguistic aid in the form of special courses (Programmes in the Departments).

According to the information provided by the Public Service Commission in its annual reports from 1973 to 1974, the cumulative number of graduates by January 1, 1975 was 8,569 (see the table below).

TABLE 1-4-

Graduates from second language courses by January 1, 1975

	<u>Before Sept. 73</u>	<u>Sept. 1 to Dec. 31 73</u>	<u>Jan. 1 to Dec. 31 74</u>	<u>Total</u>
Anglophones	3,789	285	1,260	5,334
Francophones	3,023	24	188	3,235
TOTAL	6,812	309	1,448	8,569

But let the Treasury Board talk about the need for bilingual persons in the Canadian Public Service:

"Although 53,584 positions have been identified as bilingual, there are only 40,568 permanent employees in bilingual positions. This difference is normal, however, since certain positions are vacant or filled by employees nominated for a definite period.

Forty-six per cent of these incumbents passed the examination of the Public Service Commission and were declared bilingual. Another seven per cent said they were bilingual without, however, taking the examination. This seems to indicate that about 53% of incumbents of bilingual positions are now bilingual and that some 19,000 incumbents will therefore have to undergo language training. With regard to unilingual incumbents of bilingual positions, the primary objective is now to send on language training, by 1978, those who wish to become bilingual" (CH November, 1974, the underlining is our own).

SUMMARY OF SECTION 1.1

It is possible to follow from its inception the political movement which led to the institution of the bilingualism programme of the Canadian Government in the early sixties. The following is a summary of the main events from that moment on:

- o July 19, 1963: creation of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism;
- o April 6, 1966: statement of principle on bilingualism (House of Commons debate);
- o February, 1968: constitutional document on Federalism and the future;
- o September 7, 1969: implementation of the Official Languages Act;
- o June, 1970: statement by the Prime Minister declaring the agreement of the Government with the general objectives suggested by the B and B Commission with regard to the Public Service of Canada;
- o June, 1973: resolution concerning the official languages in the Public Service of Canada;
- o November 21, 1974: report on the implementation of the Resolution of June 73.

The main elements of the policy on bilingualism are: the principle of equality of English and French, the rights of public servants to work in their own language and of citizens to be served in the official language of their choice, the duties of the Public Service towards the public servants and the citizens, and the means used by the Public Service to fulfill its obligations (recruiting and training).

1.2 ADMINISTRATIVE AND LINGUISTIC OBJECTIVES

The aim of the Official Languages Programme was to allow the Public Service to go from a situation where a knowledge of English was practically the only language requirement into a situation where bilingualism can henceforth be considered as a requirement and where English and French are both in general use within the Public Service.

The system set up for the implementation of the official languages policy was designed as a sort of network of dynamic relationships between two extremes, that is, the individual and the organization, the final product being the development of the individual within the organization.

To bring about other than a nominal change within a federal administration largely dominated by the Anglophone element, Parliament adopted a resolution of the official languages (PR June 73) with a view to defining the procedures for the implementation of the language policy. These procedures are of two types: administrative and linguistic. They are moreover detailed in a Circular published by the Treasury Board following the resolution (TB 73-88).

The administrative procedures concern the identification and the designation of bilingual positions, the geographic and functional distribution of these positions, the use of the official language of one's choice at work, and a number of specifications concerning competitions for bilingual and unilingual positions, staffing, and the general administration of the programme.

The linguistic procedures concern levels of bilingualism and the language requirements of positions.

1.2.1 Administrative directives

The administrative directives contain practical criteria for the application of the Official Languages Act. The directives which we are about to examine concern in the main, firstly, the identification of bilingual positions, secondly, the designation of positions according to the deadlines established by the Treasury Board and its repercussions on the training programme and, thirdly, French language units.

1.2.1.1 Identification of bilingual positions

It was the statement by the Hon. C. M. Drury (DR March 71) which launched the operation "identification of positions" by announcing the famous target percentages of bilingual employees by administrative category (see Table 1-5-).

One year later, in December 1972, Mr. Drury announced that the Government had decided that there should be principles to guide ministers in the implementation of Canadian language policy according to which not only must citizens be able to communicate with the Government in the language of their choice, but Canadians working for the Government of Canada must as a rule be able to work in the language of their choice (see the statement by Mr. Drury: DR Dec. 72).

The departments, therefore, had to identify by December 31, 1973, the positions for which a knowledge of both French and English was deemed necessary in order to meet the requirements of the Official Languages Act and to fulfill the needs of a bilingual Public Service. By applying the suggested proportions for each administrative category, the number of positions arrived at was 25,000. The Treasury Board Circular accompanying the publication of the Parliamentary Resolution of 1973 states the guiding principles and asks the ministers to identify the positions within the shortest time possible.

TABLE 1-5-

Target percentages of bilingual employees by administrative category (statement by C. M. Drury, March 1971)	
Administrative category	%
Senior executive	60
Scientists and specialists	15
Administrative and foreign services	50
Technical	15
Administrative support	35
Operational	15

The following are the administrative principles of the identification of bilingual positions prepared by the Treasury Board:

- (1) positions involving direct supervision of positions which are or can be filled by both Francophones and Anglophones, in designated geographical regions;
- (2) positions required for internal services such as personnel and training services, administrative and financial services, and information and library services, in designated geographical regions;
- (3) positions required to provide central services to other departments, such as staffing, training, translation, and counselling, in designated geographical regions;
- (4) positions required to communicate in French with Francophone units and in English elsewhere;

- (5) positions required in central or main offices outside of the designated geographical regions.

Two situations may arise with respect to the use of the second language at work: that of public servants whose mother tongue is that of the minority working in an environment where the main language used is that of the majority, and that of the French language units which had to be created. We will come back later to the question of the French language units.

1.2.1.2 Designation of bilingual positions

The Circular published by the Treasury Board following the Resolution of June, 1973 clearly states that departments and government agencies must determine the date on which the designation of positions identified as bilingual will take effect during the five-year period ending on December 31, 1978. It mentions also that an official notice of at least one year will be given to incumbents with respect to the date on which the positions concerned must be filled by bilingual employees, in order to give the unilingual incumbents of these positions the opportunity to become bilingual. This means that from the beginning of 1974, all positions identified as bilingual and to which none of the restrictions stipulated in the circular applies must be accompanied by a designation date. The OLAS handbook, Volume I, Annex D, even contains the following list of designation dates (Table 1-6- on the following page):

TABLE 1-6-

Posting and designation dates of bilingual positions

<u>POSTING DATES</u>	<u>DESIGNATION DATES</u>
April 1, 1974	March 31, 1975
October 1, 1974	September 30, 1975
April 1, 1975	March 31, 1976
October 1, 1975	September 30, 1976
April 1, 1976	March 31, 1977
October 1, 1976	September 30, 1977
April 1, 1977	March 31, 1978
October 1, 1977	September 30, 1978
January 1, 1978	December 31, 1978

The criteria for the designation of bilingual positions are defined as follows:

In identifying bilingual positions or in determining the date on which designation is to take place, the following must be considered:

- a) the designation of a position identified as bilingual will take place immediately if and when this position is filled by a bilingual incumbent whose knowledge of the two languages meets the language requirements of the position, subject to a contrary authorization by the Treasury Board;
- b) positions formerly filled by the selection process, and for which a knowledge of both official languages was a requirement, will be considered as having been designated as bilingual;
- c) the designation of newly-created and vacant positions will take effect immediately. The representatives of the negotiating agents concerned will be informed of the creation of these new positions before staffing begins;

- d) when a position becomes vacant for which in the past a knowledge of French was considered essential, or a knowledge of English was considered essential, this position will be immediately identified as bilingual, provided that the criteria are met;
- e) once a position has been identified as bilingual and approved as such, no change can be made without first obtaining authorization from the Treasury Board;
- f) special measures have been provided for departments with offices abroad.

1.2.1.3 French language units

The Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, in its Volume IIIA, noted the limited degree of participation of Francophones at the intermediate and higher levels of the Public Service, the almost exclusive use of English as the working language, the progressive acculturation of Francophone public servants, the impossibility for Francophones to pursue their career in French, and their limited vertical mobility. To remedy this situation, the Commission recommended the creation of French language units, that is, administrative units where French would be the working language. The Commission distinguished three main types of communications for the FLUs: the internal services of departments would communicate with them in French; the FLUs would communicate in French with these services; the public would be served in the official language of its choice.

In a statement on June 23, 1970, the Rt. Hon. Pierre Elliott Trudeau announced the decision to set up French language units, but only as an experiment in order to determine the value of the principle.

In its Circular of September 14, 1970 (No. 1970-95), the Treasury Board set out the following objectives and evaluation criteria for the FLUs: to help French to become more and more, like English, a working language within the federal administration; to facilitate the recruiting and participation of unilingual Francophones on an equal footing with unilingual Anglophones; to create an environment in which

Anglophone public servants who have acquired a certain degree of competence in the second language will have the opportunity of using and improving their French; and to promote to a greater extent individual bilingualism at higher echelons in the Public Service.

On August 17, 1971, the Hon. C. M. Drury, President of the Treasury Board, announced in a press release that 457 FLUs had been set up on a trial basis, involving some 29,000 public servants of whom 26,000 (330 units) in Quebec were already working to a certain extent in French. The experiment was to last one year.

It was two years later, however, that the President of the Treasury Board, then the Hon. Jean Chrétien, officially declared the FLU experiment a success and said that these units had helped to make French more widely used in quite a few departments. He recommended that these units continue to exist as a transition measure towards a more widespread use of French.

On August 6, 1975, Mr. Chrétien introduced new measures concerning the use of French at work: outside of the National Capital Region, the working language of federal public servants was to be, as a general rule, French in Quebec and English in the other nine provinces; in the National Capital Region, the number of units working in French was to be increased so as to include higher level units in the principal centres of responsibility in all departments and agencies (the number of employees was to increase from 3,500 to 8,000); the FLUs set up in the Province of Quebec in 1971 would no longer be necessary.

The various modifications applied to the implantation and maintenance of FLU in the Canadian Public Service would impose severe limitations on the exclusive utilization of French in the FLU, due to the fact that the proportion of bilingual Francophones and of insufficiently bilingual or even unilingual Anglophones working in the FLU was too large.

Due to the maintenance of too high a number of bilingual positions in the FLUs, the integration of a certain number of unilingual Anglophones, the placing of the FLUs at low administrative levels, and the giving of a certain priority to the language training of Anglophones in these units, the FLUs did not play the vitally important role foreseen by the B & B Commission, least of all in the National Capital Region. Indeed, nobody chose to work in the FLUs, public servants believing that to work in an environment that is not officially bilingual could impair their chances of advancement. In general, people working in these units still wonder how such units can exist within a Public Service where the majority is Anglophone. Moreover, the general lack of working documents in French only reinforces this feeling.

It was August 6, 1975, before new measures were taken with regard to FLUs. The report on the implementation of the second part of the 1973 Resolution concerning the official languages, circulated by the Treasury Board at the beginning of September, 1975, offered three policies: one on the working language, one on the units working in French (UWF), and a third on working documents.

These new policies were designed to transform the FLUs into UWFs and to restrict the latter to the National Capital Region. It is clear that they resulted from the successive recommendations of the groups which had studied this matter.

This report dealt with various trouble spots in the UWFs and stipulated:

- that a precise list of the internal services of departments would be available in both languages;
- that the hierarchical level of the heads of UWFs would be a high one;

- that the percentage of UWF positions in each department would be higher, exclusive of language teaching units and translation units;
- that there would be UWFs in every major centre of responsibility;
- that henceforth UWFs would be made up of only bilingual positions and essentially French positions;
- that the bilingual positions would be at level 01 or the same level of knowledge as that established with respect to essential French positions;
- that incumbents not fulfilling the language requirements of their positions would be transferred, would undergo language training, or would be placed in units other than the UWFs.

1.2.2 Linguistic norms and standards

Under the heading "linguistic norms and standards" fall the data concerning the different levels of bilingualism and the language requirements of positions. Circular 1973-88 of the Treasury Board stated as follows:

"In identifying positions as bilingual, it must be remembered that different positions will require different levels of "bilingualism". For certain positions, for example, it will be sufficient to be able to deal with simple and direct questions in both official languages; for others, it will be necessary to understand well the other language, but it will be sufficient to speak it fairly well; for still other positions, it will be necessary to speak, understand and read both official languages to the extent of their current use; finally, for other positions - undoubtedly a very small number of them - a much greater ability to speak and to understand both the ordinary language and the technical language will be required. The Public Service Commission, following consultations with the departments, will determine the level of language skills required for each position".

The following paragraphs will deal with the question of levels of bilingualism and that of language requirements of positions.

1.2.2.1 Levels of bilingualism

According to the circular mentioned above, the bilingual positions of the Public Service are not all effectively bilingual since the word "bilingualism" is in quotation marks. Competence in the second language is in this case subdivided into four general levels (01, 02, 03 and 04) for each of the normal language skills: reading, understanding, writing, and speaking.

All positions identified as bilingual by each one of the departments bear a label indicating the level of bilingualism required for the position. Departmental managers, in co-operation with the Public Service Commission, are those who determine the appropriate linguistic standards, taking into account guidelines established by the Treasury Board. On the following page is a table (Table 1-7-) containing a list of employment categories and levels of bilingualism for all positions within the Public Service. It will be noticed, by the way, that they are not in fact positions but groups of positions, as they appear in the terminology of the Public Service Commission of Canada. This fact is important because it is in itself an indication of the sort of relationship which can exist between positions and their level of bilingualism. One may ask oneself, for example, what was the reasoning behind placing at the same level carpenters, printers, cooks' apprentices, staff instructors, and elevator operators.

The official government language knowledge examination (LKE/ECL) attests the acquisition of language knowledge at one of the four main levels and for each language skill, according to the requirements of the position. Thus a public servant whose position is identified as 01 (the highest level) must reach level 01 in each of the sub-tests of the LKE in order to obtain his certification.

1.2.2.2 Language requirements of positions

The language requirements of a position correspond to the level of bilingualism required for the position and are defined with respect to each skill in terms of linguistic behaviours. The linguistic content of each of the levels has been determined by the Public Service Commission. This content has been transmitted to the Treasury Board, which has included it in its directives. The report on the implementation of the second part of the Resolution of June 73 thus includes a complete section (Section 6) entitled: "Revised guide for the determination of language skills and the degrees of language knowledge required for bilingual positions".

TABLE 1-7-*

OLAS MANUAL – VOLUME I

MANUEL OALO – VOLUME I

TABLE E.1

LEVEL OF LANGUAGE KNOWLEDGE
AND CORRESPONDING NORM OF
THE LKE BY EMPLOYMENT
CATEGORY AND OCCUPATIONAL GROUP

TABLEAU E.1

NIVEAU DE CONNAISSANCE
LINGUISTIQUE ET NORME
CORRESPONDANTE DE L'ECL
PAR CATÉGORIE D'EMPLOI ET
GROUPE D'OCCUPATION

LEVEL & NORM NIVEAU ET NORME	EMPLOYMENT CATEGORY CATÉGORIE D'EMPLOI	ADMINIST. AND FOREIGN SERVICES ADMINIST. ET SERVICES EXTÉRIEURS	ADMINIST. SUPPORT SOUTIEN ADMINISTRATIF	SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNEL	TECHNICAL TECHNIQUE	EXECUTIVE DIRECTION	
CODE 01 (MAXIMUM) LKE/ECL 400B	FS 4-5 WP LKE Administra- tors-scorers Administrateurs- correcteurs de l'ECL						
CODE 02 LKE/ECL 400B	AS AT CO FS 1-3	IS OM PE PM WP	TE	AC AR AU 3-7 BI ED EN 3-7 ES HR	LA MT PS SG SW 3-6 UT	AI 3-10 AO EG 3-11 FL 3-7 RO 3-8 TI	SX
CODE 03 LKE/ECL 400B	CS FI PG		ST	AG AU 1-2 CH DE EN 1-2 FO HE LS	MA MD NU OP PH PC SW 1-2 VS	AI 1-2 EU GT PI RO 1-2 SI SP	
CODE 04 (MINIMUM) LKE/ECL 400B			CM CR DA OE	SE	DD EG 1-2 EL 1-2 PY SO		
CODE 99	SPECIALIZED SKILLS COMPÉTENCES PARTICULIÈRES						
CODE 22 LKE/ECL 400B	OPERATIONAL CATEGORY (POSITIONS REQUIRING LISTENING AND SPEAKING ONLY) CATÉGORIE DE L'EXPLOITATION (POSTES EXIGEANT SEULEMENT LES HABILETÉS COMPRENDRE ET PARLER)						

* From OLAS Manual

AMENDMENT/MODIFICATIF	
No/Nº	Date/Date

SUMMARY OF SECTION 1.2

The main objective of the Official Languages Programm is to allow the Public Service to go from unilingualism to bilingualism. To make it possible to attain this objective, Parliament passed (in June, 1973) a resolution defining two types of procedures for the application of the language policy: administrative and linguistic.

The administrative directives defined to date have concerned:

- o the identification of bilingual positions:

a first estimate (Dec. 1972) of positions requiring both English and French resulted in the identification of close to 25,000 bilingual positions and a second estimate (Nov. 1974) raised this number to 53,584 for the whole of the Public Service;
- o the procedures and criteria for the designation of these positions: dates of designation, type of position, etc.;
- o the creation of "French language units"; these were set up on a trial basis in August, 1971 (457 FLUs involving some 29,000 public servants of whom 26,600 were in Quebec). In August, 1975, these FLUs were transformed into "units working in French"; these were restricted to the National Capital Region.

Language directives have made it possible to determine levels of bilingualism and language requirements for bilingual positions. Four levels, from "01" (the highest) to "04" were established for each of the common language skills: reading, understanding, writing, and speaking. An official government examination, the LKE/ECL, was prepared to measure the level of knowledge (01 to 04) of public servants with respect to each of these skills. Language requirements of bilingual positions, defined in terms of linguistic behaviours for each skill, were determined by the Public Service Commission (implementation file).

CHAPTER II

Underlying conceptual framework of Group C Research Studies

CHAPTER II

UNDERLYING CONCEPTUAL FRAMEWORK OF GROUP C RESEARCH STUDIES

In view of what we have seen in the preceding chapter concerning the underlying problems and objectives of Canadian bilingualism, it is easy to understand the complexity of the process of psycho-social change which the public servant must go through in order to become bilingual. This evolutionary process is influenced by a multiplicity of factors arising either out of the individual himself, the organizational environment in which he works, or the pedagogical environment in which he must undergo language training. In this chapter, we present the conceptual framework which we have prepared in order to study these various factors and their interrelationships, and we explain the reasoning underlying our choice of the most pertinent variables.

The first section of this chapter presents briefly the evolutionary process which the public servant undergoes in becoming bilingual and the individual psychological elements affected; the second section describes the various "areas" of the psycho-social environment of the public servant which are also affected by this process; the third section analyzes the main factors likely to influence the public servant in his work environment BEFORE and AFTER his language training; the fourth section analyzes the factors which may play a role in the learning process, during the language training of the public servant.

2.1 THE "BILINGUALIZATION" PROCESS AND THE INDIVIDUAL

How does the "bilingualization" of the public servant take place? What are the main individual psychological traits affected by this process?

2.1.1 Stages of the "bilingualization" process

The change which accompanies the language training of the public servant can be divided into three crucial stages:

- the "preliminary" stage: BEFORE language training
- the "assimilation and consolidation" stage: DURING language training
- the "utilization" stage: AFTER language training.

2.1.1.1 Preliminary stage

It can be asserted that before undertaking an LTP¹⁰ the public servant already possesses certain attitudes towards the second language in general, its usefulness in his work environment and towards people in the other ethnic group. He already knows to some extent the reactions of his colleagues and his superiors to training in, and the use of, the second language.

The public servant is then faced with a series of pieces of information and new situations. He is given some introductory information on the LTP¹¹ and undergoes a series of evaluation tests designed to help him to proceed with the LTP. He leaves his work environment and his

¹⁰ LTP: Language Training Programme.

¹¹ Information which is insufficient and dissatisfactory, as will be seen upon reading the E 1 report.

status changes from qualified person to student. The teachers are authorities who often, in comparison with his situation at work, make him face up to his performance, and this before a group of individuals who have nothing in common but their level of knowledge of the second language.

This stage therefore brings about a change whose psycho-social aspects are of prime importance; they will determine the level of involvement of the public servant during the rest of the LTP. If he feels upset by events and if the anxiety arising from his first performance in class prevents him from feeling any satisfaction with his performance, it is quite likely that he will not properly call into play his learning abilities to initiate a process of evolution.

2.1.1.2 Assimilation and consolidation stage

Following the preliminary stage, it can be said that the public servant undergoes a process whose evolutionary elements are closer to learning and performance behaviours. He now has the opportunity of becoming involved in an in-depth evolutionary process. While learning, generalizing and transferring learning processes closely linked to language production, the public servant lives through important psycho-social phenomena. The cultural elements of the second ethnic group become an integral part of the learning of the second language. These elements finally become part of a totality with respect to which the public servant must take a stand. Simultaneously, the language learning process becomes more difficult; after acquiring some elementary skills at the beginning, the public servant proceeds to higher levels of learning and must necessarily reorganize the knowledge he has already acquired. The public servant therefore finds himself included to relate his performance to the value which he gives to the mastering of a foreign language and to the implicit cultural and social values of the second ethnic group. He is always faced with the intense effort he must make with respect to

his motivation. This period of intense learning also emphasizes the role played by the class group. The types of interaction between the public servant and the teachers and students and between the teachers and the other students are probably affected by pressures related to the effort the students must furnish. Conflicts within the class are liable to interfere with the learning process and to lend a negative colouring to both the second language and its culture which will probably significantly diminish the interest in learning and consequently also affect performance.

2.1.1.3 Utilization stage

When the public servant returns to his work environment, he must learn to apply the knowledge acquired in real situations and continue alone to improve his performance. The attitude and behaviour of the public, his colleagues, and his superiors will have a crucial influence on the efforts which he will make in this respect. He must carry out his responsibilities with the same competence as before while fulfilling the language requirements of his positions. One can imagine that there might be circumstances in which a conflict would arise between the accomplishment of a task and the use of the second language.

A number of public servants, on their return from an LTP, are promoted to a new position. They then go through a period of adjustment at work during which they experience the new requirements of their professional development. They familiarize themselves with the formal and informal aspects of their new duties while at the same time setting up criteria with respect to their performance. The parameters of intensity, length, and extent of this adjustment indicate the importance of their interaction with the use of the second language in the new work environment.

To summarize, we believe it is important to study what happens during the process of "bilingualization" of the public servant at three crucial moments: BEFORE, DURING and AFTER the LTP's.

2.1.2 Central individual psychological elements in the "bilingualization" process

In order to analyze any change in the behaviour of individuals, it is necessary to refer to human behaviour as such: its laws, its elements, its dynamics. Attention should also be given to the socializing dimension of individual behaviour.

The main research studies on the learning of a second language have already demonstrated the importance of individual psychological elements such as personality, aptitudes, attitudes, etc., in this process (Jakobovits, 1970, Edwards and Casserly, 1971, Gardner and Lambert, 1972, etc.). Writers in this field also seem to agree that attitudes, motivation, and other variable personality factors are as important as aptitudes in explaining success in an LTP. However, as already pointed out by Jakobovits (1970), and again by Edwards (1976), these variables, in particular those of personality, values, etc., have not yet been studied systematically in the context of the learning of a second language. Moreover, none of the sources which we consulted mentioned the variables of self-image nor psycho-social dimensions. Yet the self-image, like the personality, can be considered as the prime determinants of behaviour. The self-image contains all the cognitive perceptions which the individual, consciously or not, has of himself, from his idea of his body to that of his intellectual "capabilities", including the emotional connotations that go with them.

One's self-image also has a social dimension in that it is derived from the basis of judgements, actions and comparisons implicating the family environment as well as the work environment and the social environment in general (social institutions). It is therefore acquired through social intercourse as well as through self-analysis.

These two elements make it a central concept in human behaviour. It is therefore essential for the individual to defend, maintain and develop a self-image based upon self-esteem, a feeling which transcends all others and which influences action.

Considered from the dynamic point of view, the self-image is a hierarchical system composed of four interacting sub-systems: values, attitudes, motivation, and intelligence. Only the first three sub-systems will be considered here (Fig. 2-1)¹².

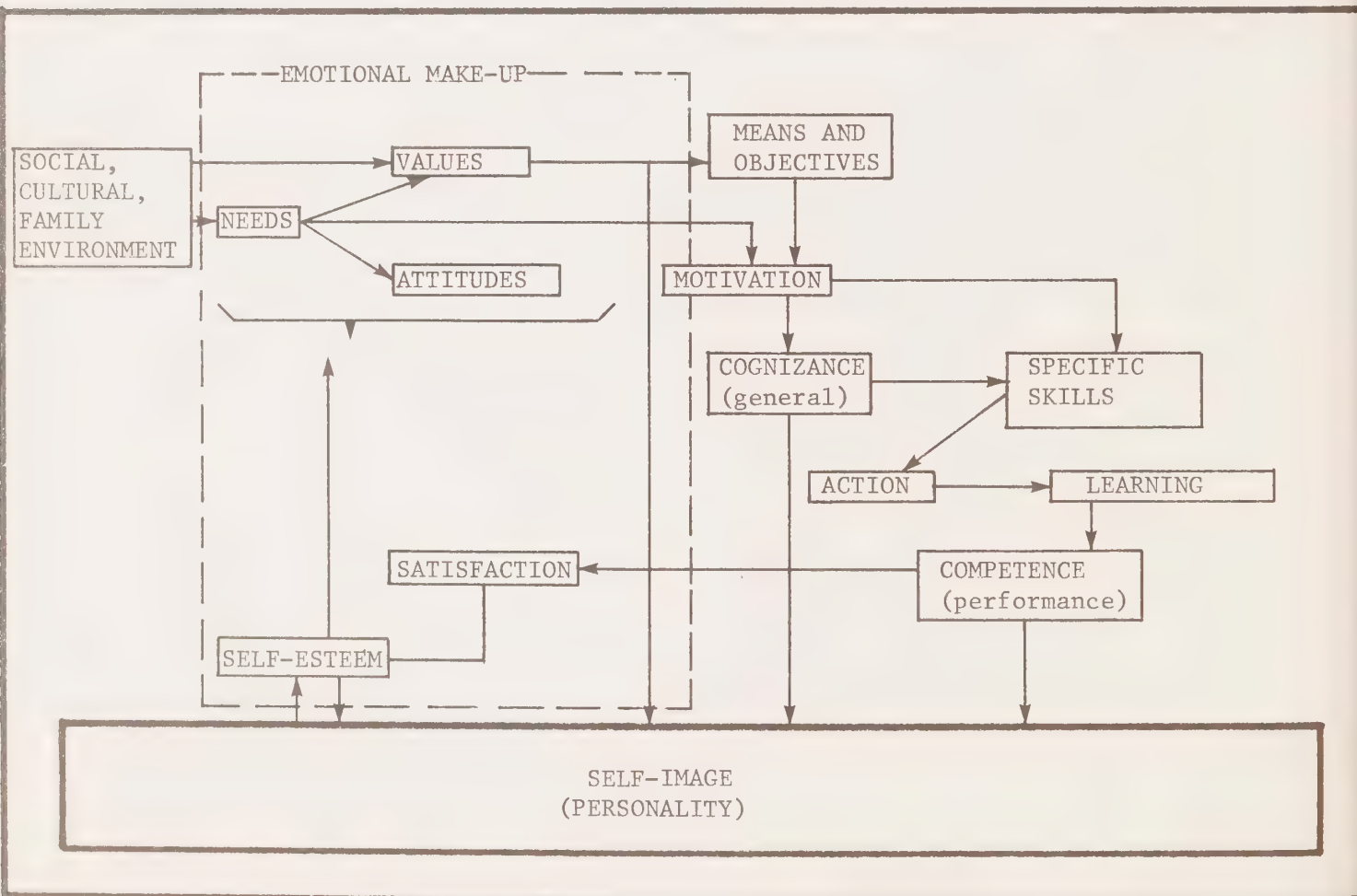


Fig. 2-1 The self-image from a dynamic point of view.

¹² The variable factors "general skills" and "specific skills" will be presented and discussed in the report of Research Group B. The same goes for the variable "personality" factors which we have not explained in this text.

Values are the norms on the basis of which the individual decides what thoughts or actions are desirable. They are at the very heart of the system because of their influence on behaviour, whereas attitudes are on the periphery. The latter facilitate adherence to objectives and the adoption of means to reach them. Values are called terminal when they relate to final means (happiness, freedom, social recognition, etc.) idealized personally or socially; they are called instrumental when they relate to the means deemed -- personally or socially -- adequate (ambition, competence, obedience, independence, etc.) (Rokeach, 1973).

Values also serve to maintain, develop and defend the self-image. Finally, they constitute the link between the individual and the social group. For example, they are the means whereby the individual adheres to religious, political, and other systems. They provide him also with the means to influence his environment. Conversely, they may provide him with a justification for his non-integration into society.

Attitudes are more on the periphery of this system. An attitude relates to a specific subject or situation; it reflects, in a complex and diversified reality, principles established by values. A series of attitudes can therefore derive from a single value; the relative permanence of these series depends directly on the importance for the individual of the corresponding value.

Attitudes reflect inclinations to respond consistently and are characterized by positive or negative feelings towards psychological and social aspects of reality. They are acquired and assimilated through experience and learning. The social, cultural and organizational environments provide attitudes with more or less formal material.

Motivation is characterized by its proximity to action. Its intensity may be deduced directly from the behaviour of the individual, from his efforts (e.g. the repetition of new behaviour patterns). It can be considered as incitement to action. It mobilizes a series of behaviour patterns already acquired (stimulus-response units) in order to give behaviour a more precise direction. Motivation links attitudes and values on the one hand, and action on the other.

SUMMARY OF SECTION 2.1

To summarize, a systematic study of the process of psycho-social development undergone by the public servant who wishes to become bilingual must ideally include all of the following individual psychological elements:

- personality and self-image
- values
- attitudes and motivations
- general and specific skills.

This study should also, ideally, follow the public servant throughout his bilingualization. However, failing a longitudinal study "filming" this process, it is necessary at least to "photograph" three crucial moments:

- BEFORE the public servant undertakes an LTP
- DURING his involvement in this programme
- AFTER his return to the Public Service of Canada.

2.2 AREAS OF THE PSYCHO-SOCIAL ENVIRONMENT OF THE PUBLIC SERVANT AFFECTED BY THE "BILINGUALIZATION" PROCESS

The learning of a second language involves the public servant in an evolutionary process in which not only several individual psychological elements are implicated, but also the whole of his psycho-social environment.

2.2.1 Representation of the psycho-social environment in five areas

For the purpose of this study, we have represented this environment as comprising five main areas¹³ (Fig. 2-2).

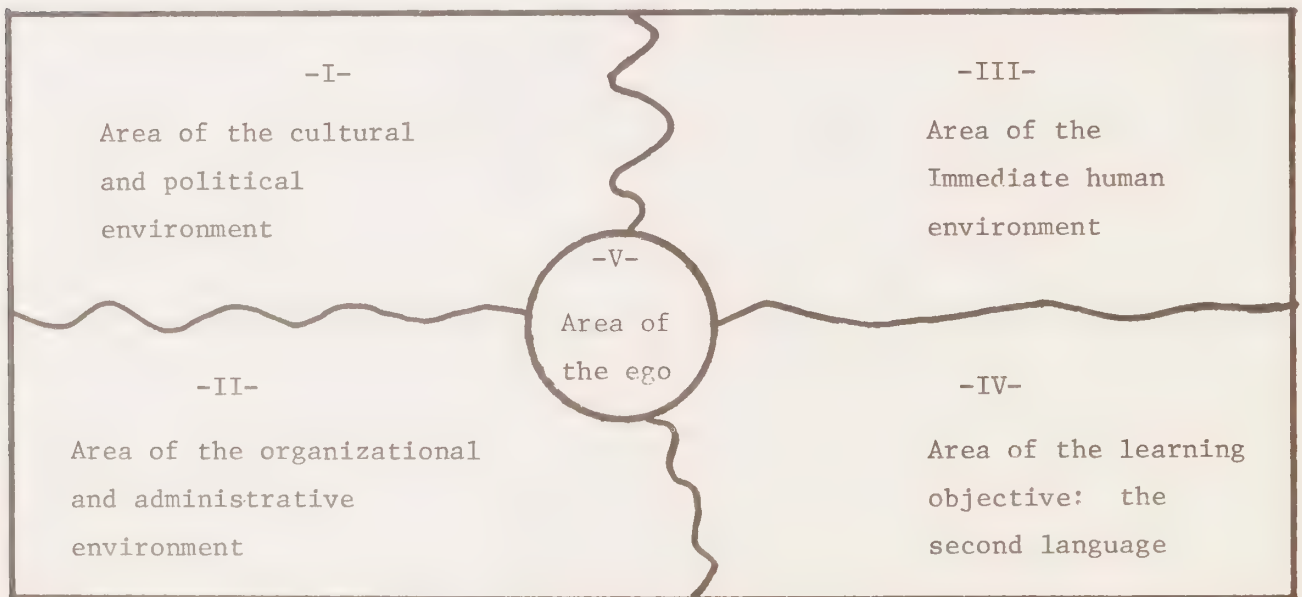


Fig. 2-2 General topographical representation of the situation of the public servant with regard to the learning of a second language (the circle (V) represents the public servant).

¹³ The idea of a topographic representation of a situation is taken from: Kurt Lewin (1951), Field Theory in Social Science. New York: Harper.

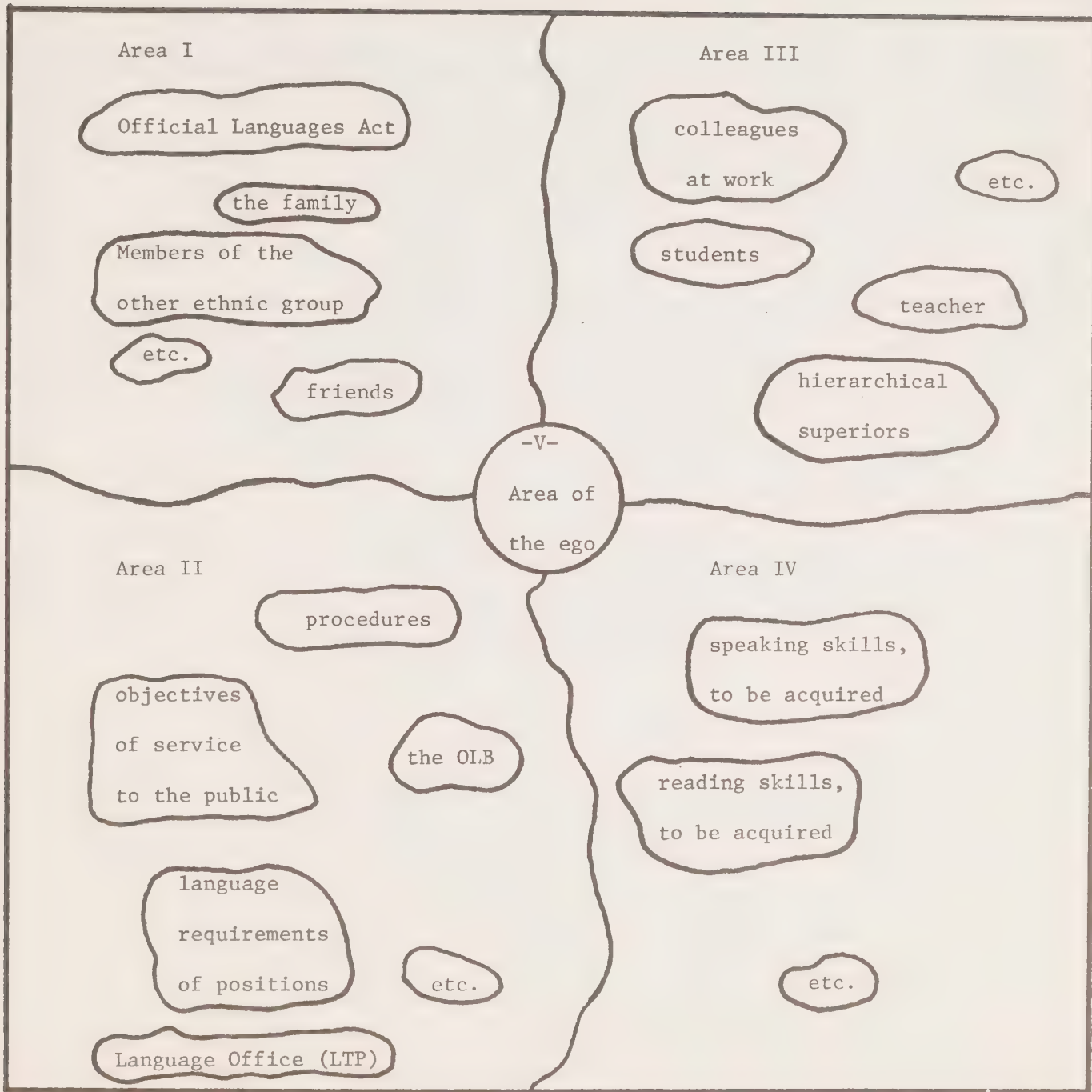


Fig. 2-3 Examples of sub-areas in the learning environment.

Each of the areas of the environment of the public servant can be described by itself, being divided into sub-areas each corresponding to part of an area (Fig. 2-3).

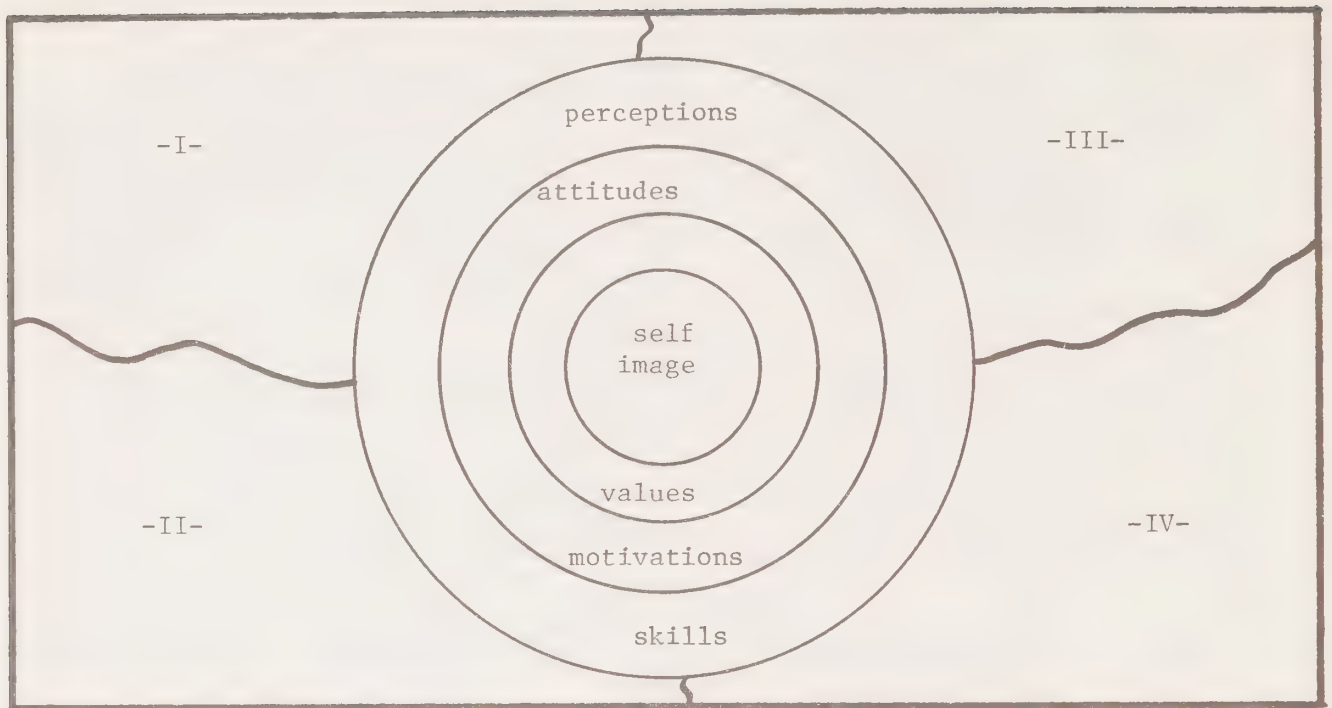


Fig. 2-4 The area of the ego and its sub-areas.

The area of the ego (V) of the public servant is made up of a series of sub-areas integrated into the self-image: values, attitudes, motivations, skills, perceptions (Fig. 2-4). The public servant moves, acts, and reacts in other areas with reference to this integrated whole. The interaction of these sub-areas affects all intentional behaviour of the individual.

Any given behaviour of the public servant (for example, failure in learning the second language) may be considered from the point of view of the specific relations with the various areas of his environment and from the point of view of the particular relationships between the areas themselves (Fig. 2-5).

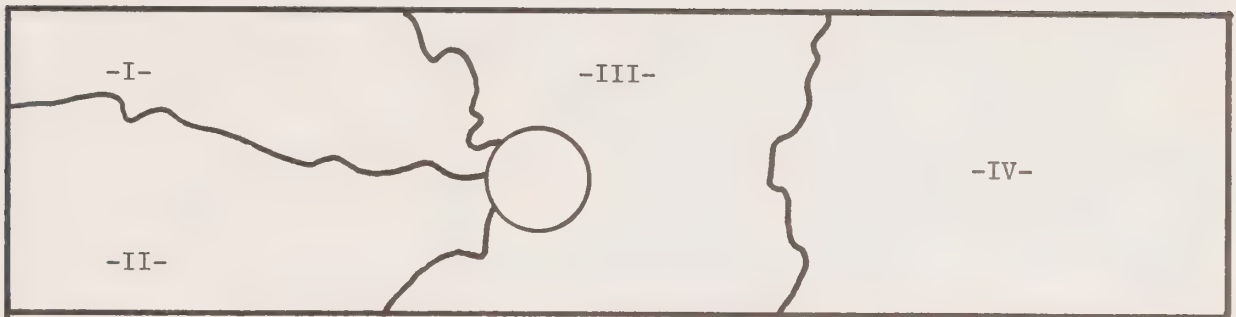


Fig. 2-5 Topographical representation of failure in learning the second language.

In the above example, relationships with the immediate human environment (Area -III-) have completely separated the public servant from the area of language skills to be acquired (Area -IV-).

The environment in which the behaviour of the public servant takes place varies, on the phenological level, according to the particular functioning of the psychology of the individual. The topographical presentation of the environment of the individual constitutes, in fact, his phenological field.

The configuration of the learning situation of the public servant as he lives it can change with time. It is interesting to study this change from the point of view of relationships with area -IV-, which is that of the learning objective (Fig. 2-6).

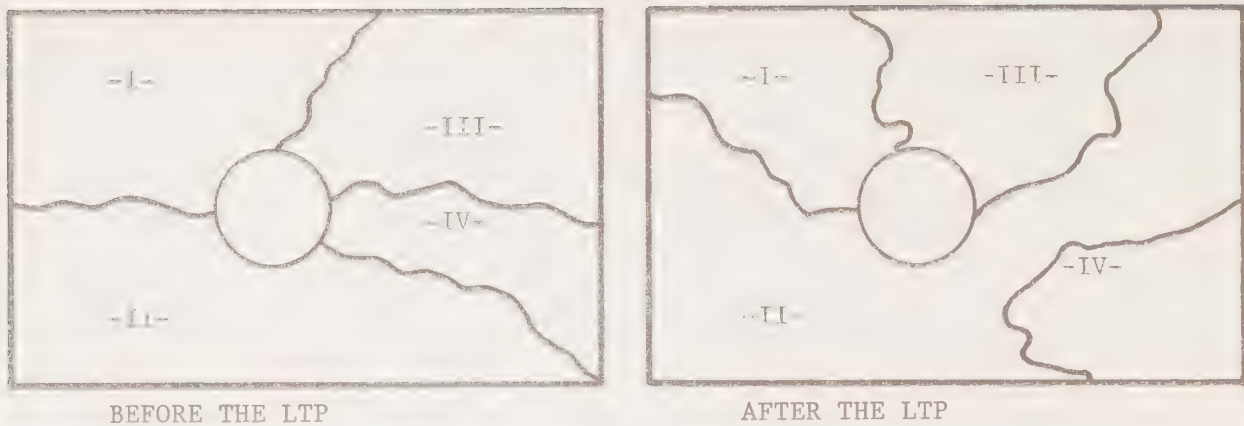
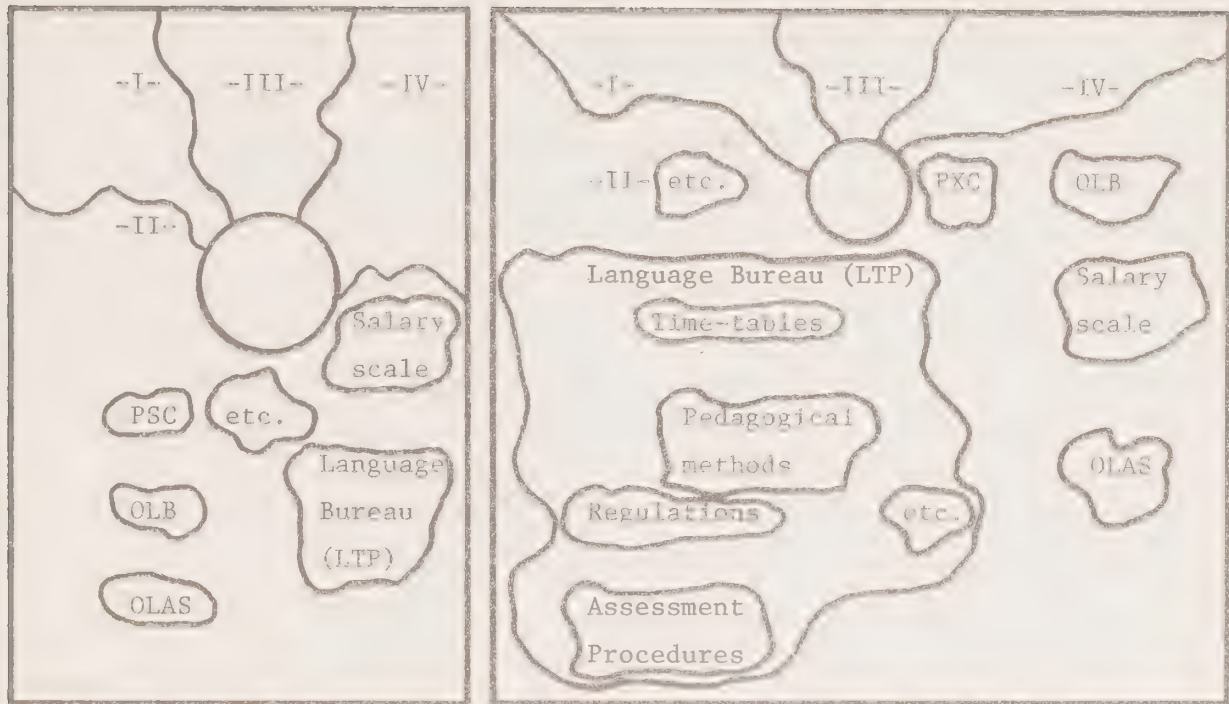


Fig. 2-6 Example of the changes in relationships with the various areas before and after exposure to the formal learning situation in the case of a public servant who failed.

In the above-mentioned example, the time spent in an LTP drew the public servant away from the area of language skills to be acquired (Area -IV-) and the public servant restricted his relationship with the area of cultural environment (Area -I-); his relationship with the area of the immediate human environment (Area -III-) remained unchanged, but his relationship with the area of the organizational and administrative environment (Area -II-) greatly changed. Obligated to give up a position he had coveted, his relationship with the organization became indeed his greatest preoccupation (the area in which all his behaviour would be most intense). The LTP itself, as a sub-area of Area -II-, would probably be the subject of an important part of his activity (psychological and behavioural).

The phenological importance of a sub-area within an area may change with time. For example, the LTP's, as a sub-area of the organizational and administrative context, take up more space and appear more clearly when the public servant goes into an LTP than before his involvement in this programme (Fig. 2-7).



BEFORE THE LTP

DURING THE LTP

Fig. 2-7 The configuration of the phenomenological field before and during involvement in an LTP.

Finally, the behaviour of the public servant in his environment can be considered as the result of a course of forces under whose pressure its "level" is determined.¹⁴ These forces are exerted essentially in many multiple relationships between the individual and the various areas and sub-areas of his environment.

¹⁴ See on this subject section 2.3.2.2.

2.2.2 List of the main elements in each of the areas

The Table on the following page contains a list of the main elements in each of these areas and sub-areas which we believe it is essential to consider in a study of the process of bilingualization. These various elements will appear again later, either in the measurement instruments used or as reference material in the analysis and interpretation of results. As will be seen on reading this table, Areas -II- "organizational and administrative environment", -III- "immediate human environment" and -V- "area of the ego" will be the most important ones for the purposes of our study. Area -I- "cultural and political environment" will be dealt with only summarily and Area -IV- "the learning objective" is dealt with in a comprehensive study by Research Group B.

TABLE 2-1-

Principal elements of the psycho-social environment of the public servant undergoing a bilingualization process.

Area -I- The cultural and political environment

- o Two ethnic groups, founders of the political association which is Canada: French Canadians and English Canadians.
- o Two main cultures.
- o A political project: Canadian unity.
- o A socio-cultural phenomenon: bilingualism.
- o The Official Languages Act: it ensures French and English the status of official languages of Canada for all matters under the jurisdiction of Parliament and the Government of Canada (Official Languages Act, 1968-69, C. 54, sec. 2.).
- o People, members of one or the other cultural group.
- o A family.
- o Sports, social, para-political associations: e.g. YMCA, Kiwanis, Curling Club.
- o Friends.

TABLE 2-1- (Cont'd)

Principal elements of the psycho-social environment of the public servant undergoing a bilingualization process.

Area -II- The organizational and administrative environment

o Two formal norms:

- "...require every government department and agency to ensure that members of the public can obtain services from and communicate with them in both official languages" (Treasury Board Circular No. 1973-88, p. 5, par. 4A);
- "Public Servants who work for the Government of Canada should be able as a general rule, to work in the official language of their choice." (Idem - p. 6, par. 4B).

o Two formal values:

- "...that the rights of English-speaking Canadians to communicate in English and the rights of French-speaking Canadians to communicate in French must be respected." (Idem - p. 4, par. 3);

Omission of dash and para.

o Legal bases of the government policy on the official languages within the federal Public Service:

- the Official Languages Act (1969);
- the statement on bilingualism made in 1966 by the Prime Minister, Mr. Pearson;
- the constitutional document entitled "Federalism of the future" (1968);
- the statement made by the Prime Minister, Mr. Trudeau in 1970 concerning Volume 3 of the Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism;
- the government statement of September 14, 1960 concerning the creation of French language units;
- the objectives with regard to the development of bilingualism announced by the Government in 1971 (Idem - p. 4, par. 1).

TABLE 2-1- (Cont'd)

Principal elements of the psycho-social environment of the public servant undergoing a bilingualization process.

Area -II- The organizational and administrative environment

- Formal roles: (positions) with language requirements defined in specific conditions (All of the TBS Circular No. 1973-88)
- o A structure for implementation: the Official Languages Branch (OLB) of the Treasury Board - the Official Languages Branch of the Public Service Commission
- o Procedures for implementation: the Official Languages Administrative System (OLAS)
- o A language training structure: the Language Bureau is the operational mechanism
- o A minimum structure for giving "rewards and punishments": because of the language requirements of positions, the professional mobility of public servants is altogether changed (restricted for some, facilitated for others); the language skill of the public servant becomes a source of "reward" or of "punishment"
- o A monitoring structure: the Commissioner of Official Languages

TABLE 2-1- (Cont'd)

Principal elements of the psycho-social environment of the public servant undergoing a bilingualization process.

Sub-Areas of Area -II- specific in the formal learning situation, in class, at the Language Bureau (in the training centres)

- o An administrative structure: belonging to the Language Bureau and the training centres.
- o A given pedagogical organization:
 - a classification of students by level of the second language knowledge;
 - programmes attuned to levels;
 - work schedules;
 - various pedagogical methods;
 - precise control and evaluation processes.
- o Precise objectives: reaching the level of skill corresponding to the classification of the student.
- o Formal roles of teacher and student.
- o A physical environment different from that of the department.

TABLE 2-1- (Cont'd)

Principal elements of the psycho-social environment of the public servant undergoing a bilingualization process.

Area -III- The immediate human environment

- o Hierarchical superiors: Minister, Deputy Ministers, Directors, Group Heads, Unit Heads, Supervisors, etc.
- o Colleagues at work:
 - members of the same ethnic group as the public servant;
 - members of the other ethnic group.
- o Task forces: team with a specific mandate.
- o Leaders: influential members of the task force.
- o "Clients" to whom the public servant renders professional services:
 - external clients: members of the public;
 - internal clients:
 - . subordinates;
 - . public servants having recourse to personnel and training services, administrative and financial services, information and library services;
 - . public servants in French language units;
 - . public servants in positions where French or English is essential;
 - . public servants in offices situated in regions identified in paragraph 4B of Treasury Board Circular No. 1973-88.
- o Informal values: objectives pursued by people independently of the two formal values of organization (cf Area -II-).

TABLE 2-1- (Cont'd)

Principal elements of the psycho-social environment of the public servant undergoing a bilingualization process.

Area -III- The immediate human environment

Informal norms: standards of behaviour, expectations with regard to the way of seeing things, reactions to situations, ways of feeling things or reactions to certain people; in short, expectations with regard to the public servant's way of being in his relationships with all the areas and sub-areas of the phenological field and, in particular, the formal role.

Behaviour and practices which are an exact reflection of formal roles or a sign of their adoption or negation.

Exchanges (communications):

oral or written;

in one or the other of the two official languages.

Pressures designed to ensure conformity to informal norms: remarks, jeers, criticism, breakdown of communications, rejection, intrigues, ostracism.

TABLE 2-1- (Cont'd)

Principal elements of the psycho-social environment of the public servant undergoing a bilingualization process.

Sub-area of Area -III- specific in the formal learning situation, in class, at the Language Bureau, in a training centre

- o The management and administrative personnel of the Language Bureau and the training centres.
- o The teachers.
- o Informal norms: they apply here in particular to behaviour during the learning process (participation, study, research, manifestation of skills acquired).
- o The sub-areas "hierarchical superiors" and "clients" do not apply.

TABLE 2-1- (Cont'd)

Principal elements of the psycho-social environment of the public servant undergoing a bilingualization process.

Area -IV- The learning objective

As structured within the framework of the LTP of the Language Bureau, the learning objective is the following:

- o reading the second language;
- o writing the second language;
- o understanding the second language;
- o speaking the second language.

These skills are graduated on four levels: 04, 03, 02 and 01. Level 01 is the highest.

Table 2-1- (Cont'd)

Principal elements of the psycho-social environment of the public servant undergoing a bilingualization process.

Area -V- the ego

- o A self-image.
- o Values.
- o Attitudes.
- o Motivations.
- o General and specific skills in the learning of a second language.

SUMMARY OF SECTION 2.2

For the purpose of this study, we have represented the "psycho-social environment" of the public servant who undergoes a bilingualization process as comprising five principal areas:

o the area of his cultural and political environment:

this area comprises two ethnic groups and two principal cultures (French Canadians and English Canadians), a political project (Canadian unity), a socio-cultural phenomenon (bilingualism), etc.;

o the area of his organizational and administrative environment:

this area comprises two formal norms (the right of the citizen to obtain services in the official language of his choice and of the public servant to work in the official language of his choice), two formal values (the respect of the rights of both language groups, equality of opportunity), level bases (the Official Languages Act, etc.), an implementation structure (the Official Languages Branch), a language training structure (the Language Bureau), a control structure (the Commissioner of Official Languages), etc.;

o the area of his immediate human environment:

this area comprises hierarchical superiors, colleagues at work (Anglophones and Francophones), task forces, leaders, clients, informal values, informal norms, behaviours, etc.;

o the area of the second language learning objective:

this area includes four levels of knowledge for the four language skills (reading, writing, understanding, and speaking).

o the area of the "ego": this area includes a number of sub-areas forming an integral part of the self-image (values, attitudes, motivations, skills, perceptions).

Research Group C in its work concentrated mainly on Areas -II- "organizational and administrative environment", -III- "immediate human environment" and -V- "ego".

2.3 BRIEF ANALYSIS OF THE FACTORS LIABLE TO INFLUENCE THE PUBLIC SERVANT IN HIS WORK ENVIRONMENT BEFORE AND AFTER THE LTP

An organization is a social system invented by man for the carrying out of tasks which generally could not be accomplished by individual, isolated work. In exchange for certain advantages, individuals therefore agree to make a personal contribution which will be co-ordinated with that of other individuals in the pursuit of common aims. Contrary to the case of biological or physical systems, the existence of an organization and its maintenance as a coherent entity is not ensured by the force of circumstances. It is important that individual contributions be defined, maintained, co-ordinated, and ordered for purposes of organization. Certain forces of consolidation arise out of the formal structure of the organization and others relate to the interaction of the individuals who participate in the life of the organization. Consequently, the behaviour of the individual in the organization can be said to be determined by formal or structural factors (roles, formal norms and values, punishments and rewards, etc.), and by informal psycho-social factors (informal norms, group cohesiveness, interpersonal attractions, etc.).

2.3.1 Formal determinants of individual behaviour

The principal formal determinants of the behaviour of the individual in the organization, according to Katz and Kahn (1967) are roles, norms, and values.

Formal roles appear to be specific standard prescriptions of behaviours expected of all individuals faced with the same task or implicated in a given functional relationship, independently of their personal wishes. Roles are generally prescribed in the form of task descriptions.

Formal norms represent expectations which apply to all the individuals in a department or system: they take the form of general obligations in view of the legitimate requirements of the system.

Values are justifications, often ideological ones, of the norms of the organization. For example, underlying the norm of obeying orders given by superiors could be the value of respect of the collective agreement or the given word.

Roles, norms and values are thus the main links guaranteeing the cohesiveness of an organization; they make it possible to foresee individual patterns of behaviour and to pursue common objectives in an organized manner. However, since individuals are not bounded to a role forever, and since norms and values cannot magically ensure role-related behaviour, there exist, as corollaries to the roles structure, sub-structures of recruiting and selection, socialization (indoctrination), and training, as well as a sub-system of functions regulated by rewards or punishments. In choosing individuals whose personal characteristics correspond best to the task or role (recruiting and selection), in developing in those individuals the norms and attitudes required by the task and the system (socialization and training), in punishing deviations from rules and in rewarding adherence to various prescriptions (the system of rewards and punishments), the organization ensures the effective interplay of formal roles, norms, and values.

A final formal determinant of individual behaviour in a bureaucracy would be authority or the power to command. The organization is a place where instructions or orders are given to which the members submit in order that certain objectives may be reached. This interplay of authority and obedience determines to a great extent individual behaviour. According to Weber (1962), authority cannot be exercised on the basis of pure domination and submission; to maintain the level of stability reached, the exercise of authority in organizations must be based on a recognition of its legitimacy by those who obey. It is

legitimacy which ensures that those in a position of authority will be obeyed. On the other hand, there can be various bases for legitimacy, resulting in various types of authority: legal, rational, traditional, charismatic, etc.

Individual behaviour is therefore determined by the exercise of an authority recognized as being legitimate on the basis of the rationality and the legality of its requirements, on the basis of belief in tradition, or on the basis of the value of the incumbent. This brings us in a way to the formal values of the organization and to the personal values of the individuals belonging to it.

To summarize, the behaviour of the individual in an organization is governed by the following formal determinants:

- role
- formal norms
- formal values
- the system of rewards and punishments
- the type of recruiting and selection
- socialization and training
- the exercise of legitimate authority.

However, it is insufficient to integrate the individual within a coherent system to ensure the behaviour expected.

2.3.2 Informal psycho-social determinants of the individual's behaviour

Close supervision and the most appropriate reward systems are never absolutely sufficient to guarantee the harmonious implementation of a policy or the reaching of an objective. Neither economic rewards nor real skill can ensure the behaviour desired. Man is not a passive instrument needing only to be given formal norms of behaviour to act according to a pre-established plan and to slip into a set role.

Pretending that human beings always behave in a purely rational manner in clearly defined formal situations is actually considered to be a rationalistic prejudice. People who spend eight hours a day together in the executive ranks of an organization tend to relate to their environment as global entities rather than simply as people playing a role. Spontaneous interreactions (not deliberately foreseen by the formal organization) create, within working groups, networks of interpersonal attractions and replusions, informal norms, and leadership structures which constitute a distinct control system.

To support and illustrate these arguments, we thought it useful to report briefly the results of some basic research studies on these informal determinants. The reader who is "in a hurry" or who is already familiar with this work can skip directly to the SUMMARY at the end of this section (p. 109).

2.3.2.1 Research into the existence of informal determinants

A first departure from the concept of rationalistic behaviour within the organization was seen in the research work done by Mayo and his fellow-workers in the Hawthorne plants of the Western Electric Co. (USA). In studying the effects of certain physical variables (illumination, frequency of coffee breaks, lengths of rest periods) on the performance of employees, researchers (Roethlisberger and Dickson, 1939) came to quite different conclusions which had definite repercussions upon the theory of the formal organization. Indeed, the researchers actually found a rise in the production curves within the work units of the experimental group; however, this rise cannot be attributed to initial independent variables factors (rest, illumination, etc.), but rather to the change caused by the experiment itself. It seems that the fact of being placed in a conspicuous position on the scene of the experiment and of benefiting from more satisfactory relations with the management (immediate superiors) suffices to explain changes in the performance level. In pursuing their study of the influence of socio-emotional factors on the productivity of workers, the researchers soon

realized that industrial production is at least partly dependent upon certain informal social norms. It very often happens that employees voluntarily restrict their performance well within their physical capabilities. They are not sufficiently motivated by the promise of additional earnings and production is limited to the norms established by the informal group of workers. As soon as employees see as a threat to their collective security the production standards proposed or imposed by management (because overproduction gives rise to unemployment, there is no ceiling set for the increases, etc.), informal norms appear which limit performance and contradict the official standards. It also happens that workers, in the light of their personal experience, see certain official regulations as inoperative. They are then left with informal norms which correspond better to their needs. The group leaders play a crucial part in the establishment and maintenance of such norms: they are the ones who trigger off most of the pressures which force possible "deviators" to conform to these norms. As these leaders are an integral part of the group, they can direct the behaviour of the workers into channels which contradict the formal norms and which compete with the authority of the supervisors.

The studies of the Mayo team have legitimized the undertaking of a great number of other studies on the psycho-social determinants of individual behaviour.

2.3.2.2 Reference framework prepared by Kurt Lewin for analyzing these informal determinants

Kurt Lewin was to provide the theoretical framework which would give scientific status to the micro-group, allowing it to be systematically observed and strictly stated hypotheses to be verified. His "field theory" looks at social situations as "dynamic fields where multi-directional forces confront each other" (Deutsch, 1974; Lewin, 1951). The behaviour of individuals implicated in these situations is the expression of the force resulting from several sectors of variable intensity. A behaviour is stable when the forces which tend to maintain

it at its present level are equal in intensity to the opposing forces which tend to alter this level (to raise it or to lower it). For example, in a given group, the intensity of ethnic prejudices remains practically stationary around a certain level; there are very slight fluctuations unless, following the increase or the decrease of certain forces, there is a restructuring of the field of forces. For Lewin, alteration leads to modification, decrease or increase, of the level of a given behaviour (for example, the intensity of prejudices, the rate of utilization of a food product, the number of aggressive gestures in a group, etc.). The alteration itself may result from two types of alteration efforts within the force field: either the increase of positive forces, or the decrease of negative forces seeking to lower the level. When positive forces increase, a very special phenomenon occurs: negative forces increase likewise. The system is then subjected to a high degree of tension, which leads to useless expenditures of energy (hostility, anxiety, etc.). An alteration strategy aiming at increasing positive forces is therefore uneconomical. It would be less wasteful of energy to try instead to diminish the negative forces; this also leads to an alteration of the level and tensions within the system remain very low.

The following diagram (Fig. 2-8) represents:

- a) the level of a behaviour (in a practically stationary state) resulting from a field of forces (A, B, C and A_1 , B_1 , C_1),
- b) the attempt to alter the level of the behaviour by increasing positive forces (E_1 , F_1 , G_1) and the subsequent appearance of negative forces (E, F, G), and
- c) the alteration of the level of the behaviour by the decrease of negative forces to the point where new stabilizing negative forces appear (K and L) and a practically stationary equilibrium is established.

Tension intensity in this system is represented by the thickness of the line representing the level of the behaviour.

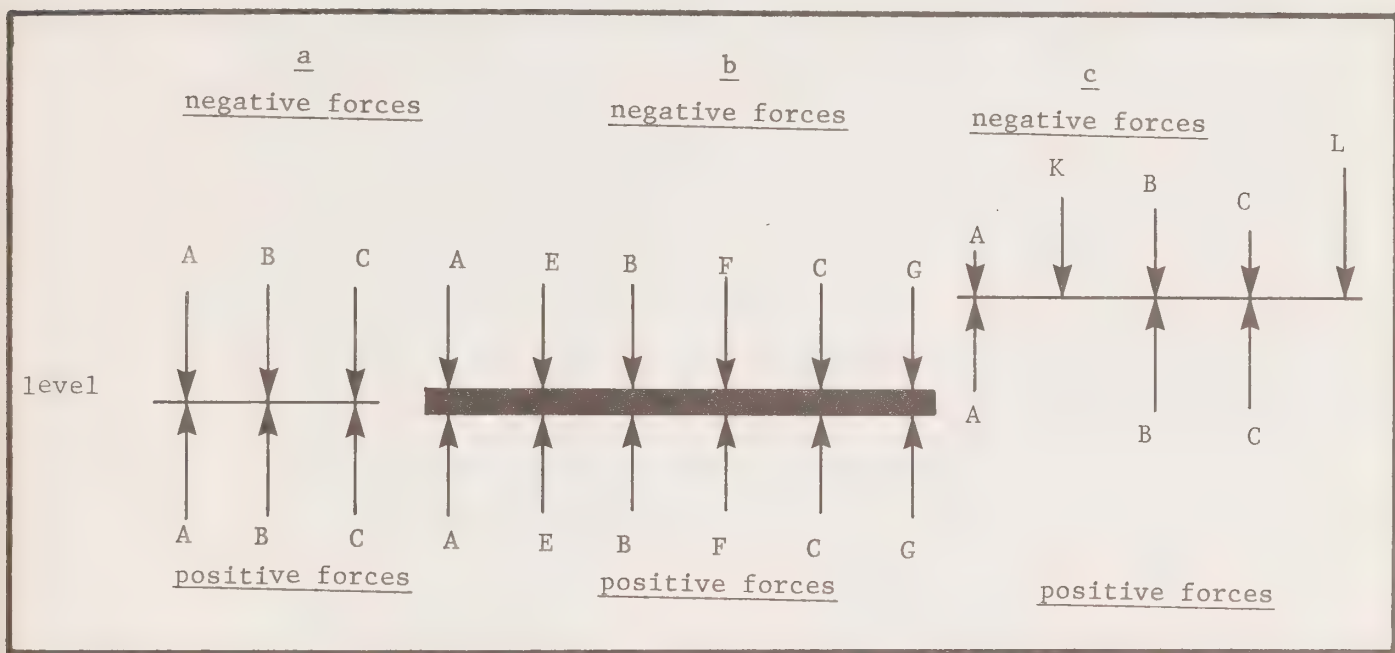


Fig. 2-8 The level of a behaviour and the field of forces.

The phenomenon of the appearance of negative forces when positive forces are increased is known as "resistance to change". For Lewin, it expresses the spontaneous orientation of social systems towards the maintenance of their quasi-stationary equilibrium. The reason for the spontaneous appearance of resistance to change is that relatively few human behaviours have a purely instrumental significance. They are almost always the expression of an underlying value system. A change in behaviour is impossible without an alteration of the value system (Lewin 1948). Now value systems are pre-eminently the expression of participation in cultures, in groups.

"The individual can sufficiently stabilize his new beliefs and protect them from daily fluctuations related to the moods and influences which affect him as an individual only if he relates his own behaviour to a reference framework that is large, substantial, and extra-individual such as the culture of a group" (Lewin, 1948, p. 59).

Behaviours are integrated in value systems of "group" origin. Changing them involves first a decrystallization. Once the alteration of the level of behaviours aimed at by the change has been achieved, a new crystallization of attitudes may follow. This process constitutes a real re-education. It must take into account the emotional and cognitive aspects of behaviour, as well as the relations of the individual with certain groups. On the cognitive level, structures must be altered. New items of information and new beliefs contribute to the process of re-education. However, an alteration strategy too exclusively centered upon cognitive aspects is bound to fail. Particular attention must be paid to the emotional aspect of values, attractions, and repulsions with regard to groups which translate these values into norms. There are often contradictions between these two aspects of the individual makeup: a new belief may remain just that and not influence behaviour. An individual faced with a new system of values must make profound changes in his very morals. It is therefore not surprising that he should express a great deal of hostility with respect to these new values. He who wishes to bring about such a significant change would do well to allow for the expression of such hostility. The transition from a hostile to a receptive attitude with regard to new values coincides with the adoption, within the group to which the individual belongs, of informal norms establishing the legitimate character of the values in question.

2.3.2.3 Other important research studies on informal determinants

Kurt Lewin's theory is particularly useful in explaining human behaviour in that it conceptualizes social situations in dynamic terms. Indeed, it is difficult to identify the determinants of behaviour when one is not in a situation where one tries to adopt or change a behaviour; this is precisely the type of dynamic situation in which the forces influencing the level of the behaviour appear.

Most of the informal psycho-social determinants of individual behaviour have been brought to light in situations where a behaviour was either in the process of establishing itself at a given level, or under the influence of pressures tending to change this level. These factors have appeared sometimes as forces of incitement to change (positive forces), sometimes as forces of resistance to change (negative forces).

We have already mentioned the work of Roethlisberger and Dickson (1939) and their discoveries: the impact of the special status conferred upon employees as a result of their belonging to the experimental group, the creation of informal norms as a defence mechanism, the impact of norms on the reaching of standards imposed upon or suggested to the group, the impact of the style of the supervisors, the role of informal leaders in the establishment and maintenance of norms.

Several other studies should be mentioned here: Coch and French (1958), Festinger, Schachter and Back (1959), Watson 1967, Zander (1961), Cartwright (1961), Lippitt, Watson and Westley (1958), Miles (1954).

Coch and French, called in as consultants by a firm, were faced by the following problem. The workers were resisting certain inevitable technological changes. Their resistance took the form of a overly slow recovery of levels of production following the assignment of new machinery. This slowness was not due to physical incapacity, nor to learning difficulties at the level of the operation of the machinery. Coch and French diagnosed the classical symptoms of "negative creativity", the voluntary rejection of official norms of production. The authors attributed the slowdown in production to frustration related to the change, but also to the existence, within these groups of workers, of informal norms which were holding back production recovery. They devised the following experiment to test the rightness of their diagnosis and solve the problem.

Among the workers not yet transferred (still operating old machinery in the old way), they chose three types of experimental groups which will make it possible to compare the respective merits of three methods or strategies of change. The first method called for the direct participation of the group of workers in planning the change. The second method involved representatives from each group of workers in the planning. The third method called for direct institution of the change after merely informing the workers. This third method resulted in a very slow recovery of production curves; as for the morale of the group, meanwhile, symptoms of tension increased greatly (high turn-over, lack of cooperation, aggressive impulses, etc.). The two methods based on participation (direct or representative) gave similarly positive results (rapid recovery and excellent morale): however, there were considerable differences showing the markedly greater success of the method based on direct participation. Coch and French interpreted these results in the light of Lewin's theories. Participation, whether representative or direct, causes certain latent forces expressed by the informal norms of the work group to work in favour of change.

The work of Festinger, Schachter and Back (1959) dealt with the population of a housing development and was accompanied by complementary studies in the laboratory (Schachter, 1951). This work dealt with relationships between the structure and the norms of the group, and in particular with the cohesiveness of the group and related variables. Pursuing the theory of the field which conceived the group as an entity maintained in a state of quasi-stationary equilibrium by the interplay of a series of forces, the authors defined cohesiveness as the series of forces which retain members within the group. The intensity of the pressure on the individual is dependent upon:

- the positive attraction of the group for him,
- the negative value of a possible departure,
- the importance of barriers which restrict his mobility.

The positive attraction resides in:

- the prestige of the group in the eyes of the individual,
- the possibility which the group offers him of satisfying his personal needs,
- his adherence to the aims of the group,
- the ties of friendship which unite him with the other members of the group.

The work of Festinger, Schachter, and Back tends to show that the greater the cohesiveness of the group,

- the greater the pressures towards uniformity,
- the more efficient the pressures,
- the easier it is to obtain conformity to the informal norms.

Deviation from the norms of the group is followed by a rejection of the deviator and a breakdown of communications (those resulting from pressures towards uniformity) with the deviator, to the extent to which the group has cohesiveness and the accepted behaviour is relevant for the group (Schachter, 1951).

In various respects, several authors have identified a multiplicity of forces which come into play in the change of the level of the behaviour of an individual. Watson (1967) found several underlying forces of resistance to change. These forces are sometimes individual (homoeostasis, habits, priority of acquired experience, selective perception, dependency, feelings of helplessness, constraints of the superego, lack of self-confidence and insecurity in the face of the unknown), sometimes collective (cohesiveness of the social system, established interests, myths, rejection of "strangers"). He listed certain conditions favourable to change (identification of people with the projected change, consensus, etc.).

Zander (1961) for his part described conditions which, on the strategic level, are responsible for an increased resistance to change. Thus ambiguous objectives, open defiance of certain institutions, excessive pressures on the people affected by the change, the giving of priority to subjective preferences of the initiator, can only harden resistance to certain changes. Resistance will diminish if those who oppose it can express themselves and if their objections are taken into account. The same goes for situations where the participants help to diagnose the problems and plan the changes.

Cartwright (1961), in an article which is an excellent summary set down in eight propositions the principal implications of Lewin's theory of social change.

TABLE 2-2-

Principal implications of Lewin's theory of social change.

1. Proposition I - Belonging to a group facilitates change. (Lewin 1947, 1948).
2. Proposition II - The more positively a group attracts its members, the more it "generates" changes in them, According to Festinger (1959), groups possessing cohesiveness are characterized by the fact that their members make more attempts to influence each other and that these attempts are more effective.
3. Proposition III - The probability of change increases with the degree to which the behaviours concerned are able to become an integral part of the normative base of the group.
4. Proposition IV - The greater the influence and prestige of a member, the more he can trigger changes in others.
5. Proposition V - Changes which would lead people to pose further questions on the norms of the group to which they belong give rise to more resistance.
6. Proposition VI - Inter-group pressures favourable to change arise from the pooling of perceptions by members of the group. (Coch and French 1958).
7. Proposition VII - Informing people about the circumstances motivating a change and about how the planning of this change may diminish resistance.
8. Proposition VIII - A change must never be perceived as interfering with the legitimate rights of a sub-group, otherwise, very strong resistance will block it.

For Lippitt, Watson and Westley (1958), resistance to change, whether coming from the system itself or from its immediate environment, takes several forms. Fear of the unknown and ignorance makes the change suspicious from the start. Certain changes may be of doubtful value in the eyes of the system concerned. Sources of satisfaction lined to situations, even to problem situations, paralyze determination to change (cf. the secondary benefits of illness). There can also be pure and simple resistance to the agent of change. Certain changes are accompanied by incredible complications which finally discredit them or render them too onerous. Side by side with the forces of resistance as such, there are negative forces of interference: they compete with the positive forces. The environment is too hostile or energies flag, and the process of change is checked.

Finally, in the impressive article of synthesis in the book "Innovation and Education" of which he was the principal author and the editor, Miles (1954) mentioned the multiplicity of factors liable to promote or inhibit innovations in the school environment. In doing this, he referred to the body of research (impressionistic monographs or controlled research) reported by the authors of "Innovation and Education". These factors were grouped under five main headings: 1) the characteristics of the innovation itself; 2) the people and the groups initiating the change; 3) the former state of the system concerned in the change; 4) the planning and the implementation of the processes of change; 5) the end result of the innovation. The following Table presents the result of a particular selection of research data.

TABLE 2-3-

Principal factors liable to influence innovations in the school environment according to Miles (1954).

A. The characteristics of the innovation itself

- The cost of the innovation affects its spread.
- The more the innovation fits in with existing work models, the more it is accepted.
- Innovation liable to reduce the gap between the ideals of the teachers and the pedagogical practices are more likely to be accepted.
- Innovations which question the fundamental values of the system are greatly opposed.

B. The people and the groups initiating the change

- The innovation is often accompanied by power struggles between the different groups of the system or of the supra-systems around it.
- The innovation almost always comes from outside the system it affects. Changes within the system seem therefore to be adoptions or adaptations of ideas coming from elsewhere.
- Figures of authority play a crucial role (positive as well as negative) in the adoption of innovations.
- The enthusiastic support of benevolent promoters encourages the implementation of the innovation.
- The support of an internal group (in-group) is indispensable for the innovators.
- The more the group of innovators is replaced by prestigious members of the systems it wishes to change, the more probable the success of the innovation.
- The ties between the innovators and their system of origin can slow down the tempo of the innovation.

TABLE 2-3- (Cont'd)

Principal factors liable to influence innovations in the school environment according to Miles (1954).

- Insertion into cultural pockets helps the innovators to break away from the conformity of their original environment but poses problems at the level of the subsequent implementation.

C. The former state of the social system

- The social system undertaking a process of change may come up against resistance from other systems (e.g. teachers faced with the resistance of parents).
- Certain cultural themes can promote innovation (e.g. the encouraging of students' autonomy).
- The financial state of the system affected by the innovation can be crucially important, especially if the implementation of the innovation requires an increase in personnel or buying expensive equipment.
- The implicit norms of the local culture with respect to the change itself can influence the adoption or rejection of an innovation.

D. The planning and implementation of the processes of change

- It is necessary at all costs to tie in the structures used for implementing the change to the structures of the system itself.
- Planning is done more easily in cultural pockets (or small groups away from the usual situation).
- The group of innovators must take care not to isolate itself: it must communicate with the other members of the system.
- The group of innovators is frequently characterized by great cohesiveness: such cohesiveness is functional.
- The frustrations of the innovators can jeopardize the cohesiveness of their group and slow down the implementation of the innovation.

TABLE 2-3- (Cont'd)

Principal factors liable to influence innovations in the school environment according to Miles (1954).

- The group of innovators would be well advised to rely on the help of qualified external agents.

E. The end result of the innovation

- A successful innovation often reaches objectives greater than those it was pursuing.
- It is not unusual for the implementation of an innovation in a given system to result in similar innovations in other systems or in systems with functional ties to the first.

SUMMARY OF SECTION 2.3

To summarize, psycho-social research in the last thirty-five years has shown the role played by informal determinants in the behaviour of the individual in an organization; the cohesiveness of the group, the informal norms, the pressures of the group on the individual as a means of protection against change, and the support of the leaders are all factors which must be taken into account in order to understand the behaviour of an individual who is expected to conform to his prescribed formal role.

The prescriptions of the Official Languages Act in the Public Service of Canada, together with the administrative processes which accompany them (identification of bilingual positions, designation of positions, conditional appointments, etc.), constitute powerful determinants with regard to learning a second language and its use at work; these are the formal determinants affecting the language behaviour of the public servant. At the same time, there is the influence of the informal determinants:

- the attraction for the public servant of the group to which he belongs (working group or class-group);
- the informal norms of the group to which the public servant belongs with respect to learning and using the second language;
- the real support which the leaders (superiors, persons of prestige) of the group give to the learning and the use of the second language;
- the real usefulness of the second language for the public servant and the possible reinforcement of the response of those to whom he talks of his efforts to learn and use the second language;
- a sufficient knowledge of language requirements;
- the perceived legitimacy of the language requirements of positions and their impact on the career of a public servant.

2.4 BRIEF ANALYSIS OF THE FACTORS LIABLE TO INFLUENCE THE PUBLIC SERVANT DURING THE LEARNING PROCESS IN THE LTP

In addition to lending itself to analysis as a factor of growth or as a social phenomenon, learning constitutes a simple human behaviour. In learning one does something, one behaves in a particular way. As a behaviour, learning can also be determined by the formal elements of the learning situation as well as by informal psycho-social and individual elements.

Let us see how we may define "learning behaviour", what internal and external conditions affect learning and let us also examine the results of some relevant research on various aspects of the learning of a second language.

2.4.1 Definition of learning behaviour

Human training can be seen as the operation through which a person makes the controlled acquisition of something new; it is an operation activated by a given need, under given conditions, and which develops capacity for new behaviour (Allaire and Couillard, 1975).

Learning is an operation:

the subject does something; he observes, analyzes, compares, sets up hypotheses, evaluates, etc.;

... through which a person makes:

the person is more or less active, more or less conscious of his training; he simply repeats or on the contrary becomes involved in questioning his schemata, etc.;

... the controlled acquisition:

the subject who is learning needs to know to what extent his searches or moves towards acquisition are effective as well as the moment when it is time for the "operation" to stop; he uses information coming from himself or from others to make these judgements;

... of something new:

the operation allows the person to establish new links (between an object and its name, between the sound and the spelling of a word, between the sound heard and the sound emitted, etc.);

... an operation activated by a given need:

like all behaviour, the learning operation needs to be prompted by a need (fear of punishment, attraction of a reward, discomfort or imbalance resulting from a situation or a stimulus which it is impossible to assimilate at the given moment, etc.);

... under given conditions:

learning behaviour is influenced by internal determinants (knowledge acquired, feelings, values and interests, etc.) and by external determining factors (the situation stimulating the person to acquire knowledge);

... which engenders capacity for new behaviour:

the fact of having acquired something new (new links) implies that the person now can do something he was unable to do before the "operation"; however, he is only able to do it according to the type and level of the newly acquired link.

One can graphically represent (Fig. 2-9) the learning situation as an individual (the vertically cut cylinder) in his environment (the circle around the cylinder). Where the cylinder touches the environment, the membrane of the former is undisturbed: there is no learning process, the relationship between the individual and the environment is one of harmony.

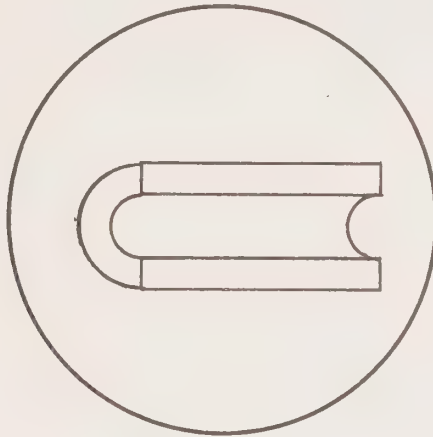


Fig. 2-9 The individual and the environment.

Suddenly in this situation the individual is exposed to a given stimulus: e.g. the written word "août" which the subject is to read aloud at the request of the teacher. Let us suppose that the individual is incapable of pronouncing the word correctly. The word "août" poses a problem and upsets the balance where the cylinder touches the environment (the broken lines of the cylinder, Fig. 2-10).

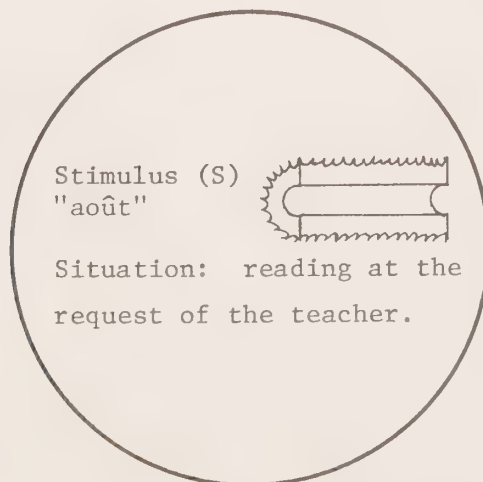


Fig. 2-10 Appearance of stimulus which cannot be assimilated and the resulting imbalance.

The subject tries to pronounce the word; he says (Response₁ - R₁): "é-hâte". The teacher lets him know that this is not the correct way to pronounce the word and emits for him the sound "ou". The subject recognizes the sound and associates it with the sign "août". He then pronounces (R₂) "ou". The teacher answers "O.K.". And the equilibrium is re-established (Fig. 2-11).

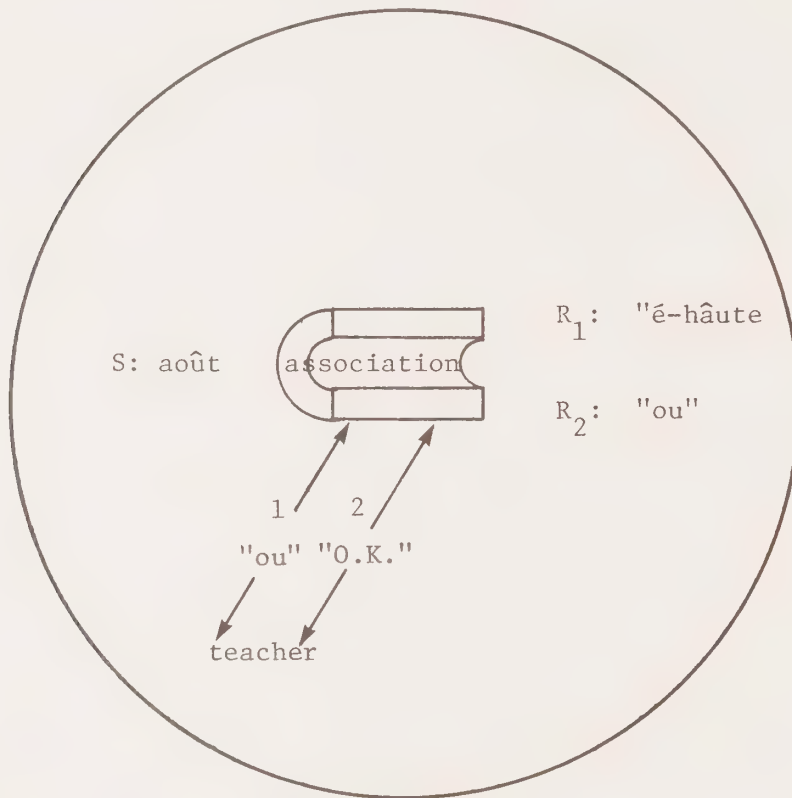


Fig. 2-11 Treatment of the stimulus.

The subject has acquired new links between the visual elements (août), a sound element (ou) and proprioceptive elements (muscular sensations associated with the pronunciation of the sound "ou"). He is able to say (R₂) or "ou" when reading "août", which he was unable to do before. He has learned.

This single example makes it possible to set down the principal dimensions of the learning process:

- a situation producing stimuli,
- a process of establishing links,
- an imbalance which activates this process.

2.4.2 Determinants or conditions of learning

The preceeding example sheds no light on the determinants of the learning process. Certain conditions, internal and external to the subject, determine which "stimulus" upsets the balance of the subject, and determine as well the treatment of this timulus and the establishment of a new link. We must now integrate them into our basic schema.

2.4.2.1 Internal conditions of learning

The internal conditions of learning include the following (Fig. 2-12):

- a degree of acquired knowledge such that the stimulus may really seem an object impossible to assimilate; this prior knowledge must be neither too considerable nor too slim, or else the stimulus will not really present a problem, either because it will already have been assimilated, or because it will not even reach the subject as a stimulus;
- a feeling of security strong enough to permit the tolerance of the uncertainty which characteristically accompanies the acquisition of a new skill and a new behaviour: searches, doubt, dependency and increased attention to retroaction;
- a set of motivations such as the lack of balance which activates the learning behaviour may be considered as a priority need at that moment;
- a set of attitudes and values such as learning is considered to be desirable;
- a state of relationship with the elements consituting the environment (particularly persons) such that the linguistic elements are truly the stimuli and not sources of stimuli as such.

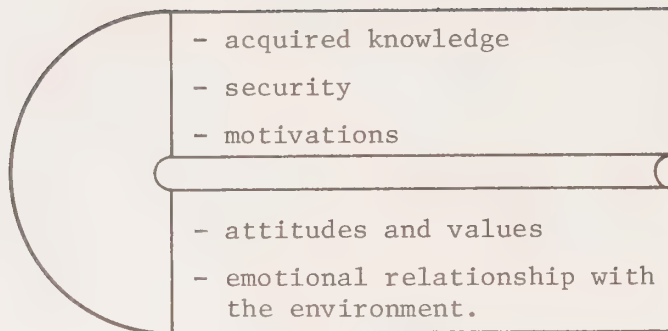


Fig. 2-12 Internal conditions of learning.

2.4.2.2 External conditions of learning

The external conditions of learning include the following
(Fig. 2-13):

- sources of stimulation such that the individual is exposed to stimuli "impossible to assimilate" or causing a lack of balance;
- a formal structure organizing the subject's exposure to sources of stimulation and ensuring their regularity;
- the existence of sources of retroaction (persons or instruments) guaranteeing control of the process and its stoppage at the right moment;
- a psychological atmosphere such that
 - the subject may feel secure enough to face the searches which are an inherent part of the learning process,

- . the subject does not have to sacrifice the need to re-establish balance with other interpersonal or organizational needs,
- . the subject can maintain or, on the contrary, alter his attitudes and his values on account of the learning requirements.

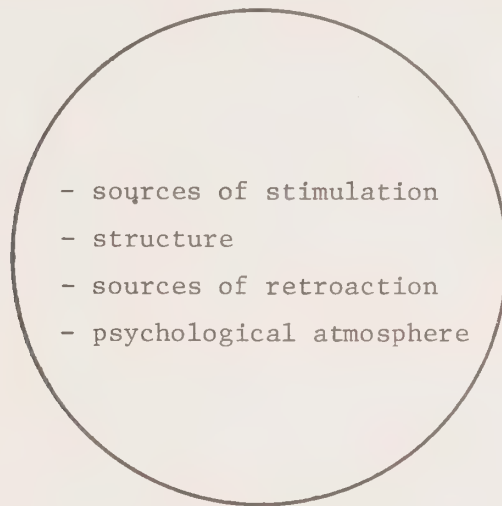


Fig. 2-13 External conditions of learning.

The internal and external conditions of learning are determinants in learning behaviour. Lewin would call them the forces determining the level of learning behaviour.

2.4.3 Results of some research on the learning of a second language

The various research studies on the learning of a second language fall into four groups according to whether they focus on

- teaching methods,
- teachers,
- evaluation methods, or
- the individual who is learning.

2.4.3.1 Teaching methods

At the beginning of the century, the learning of a second language was apparently focused on the written language and was based on traditional methods emphasizing grammar, vocabulary and translation. With the advent of the Second World War, the spoken language became increasingly important and audio-linguistic methods were conceived based on the learning of skills. A number of research studies have compared these two approaches: which was the more efficient? Most of the studies showed no distinction between the different methods as to their general effectiveness. Two studies: the University of Colorado Study (Sherer and Westheimer, 1964) and the Pennsylvania Project (Smither and Berger, 1968) seem to show that differences in performance observed at the beginning of learning become indistinct after two years of teaching. Each of the methods deals with a different and an important aspect of learning; that is why there is an attempt today to integrate the two approaches and emphasize the development of communications (Valette, 1971).

2.4.3.2 Teachers

It is difficult to categorize the type of teaching done by teachers, each one acting specifically according to his own personality. However, research studies have been able to show that the behaviour of the teacher has an influence on the performance of his students. Polityer and Weiss (1970) made a study of the inter-correlations matrix of forty variables of behaviour of teachers with the degree of success of the students; the results show that several behaviours are related to success, of which the most important seems to be the capacity of teachers to adjust to the needs of the students. Along the same lines, Maskowitz (1968) focused on the training of the teachers by allowing them to assess their own performance through recordings; these teachers became more aware of the effect of their behaviour on students (Birkmaier, 1973).

2.4.3.3 Evaluation methods

In view of the disappointing results of research into teaching methods, it was asked whether the method of evaluating performance was adequate. It was decided that learning a second language was not simply a question of learning the vocabulary, but that many other elements had to be taken into consideration.

Valette (1969) and Steiner (1970) established a list of the five different aspects needing evaluation:

a) areas of competence:

these are the four language skills:

listening, speaking, reading, writing; body language, knowledge of the culture, familiarity with the literature, the arts, civilization, and communications, that is, understanding explicit and implicit meanings,

b) the different types of behaviour:

the cognitive, psychomotor and emotional fields,

c) the ability to manipulate the elements of the content,

d) understanding and production,

e) participation related to the emotional field.

It is evident that learning a second language is a very complex thing and that the present evaluation methods do not adequately assess body language, culture, literature, the emotions, and communications. Studies increasingly focus on the elaboration of measures of linguistic communication in its totality and not simply on the linguistic content acquired (Valette, 1971).

2.4.3.4 The individual who is learning

Research studies are also increasingly emphasizing the individuals who are learning a second language because they may vary considerably as to aptitudes, objectives and needs. It was first attempted to explain performance through measurement of the intelligence, and as it seemed to be only partly related to performance, language aptitude tests were designed. However, combined measurement of intelligence and aptitude were not sufficient for predicting success. Psychological and psychosocial aspects were then considered and the influence of the environment taken into account. According to Birkmaier (1973), in addition to linguistic and psycho-linguistic research, there is a need for sociolinguistic and socio-cultural research.

The research work of Gardner and Lambert (1972) leans in that direction; it considers the individual as he interreacts with his environment. Their work rests on the theory of learning set forth by Miller and Dollars (1941): "Learning requires the interaction of four essential elements: motivation, perception, response, and reward or reinforcement". Gardner and Lambert focused on the first aspect: motivation. They consider the attitudes of the individual who is learning to be very important. Their line of thought is in accordance with the theory postulated by Mawrer (1950), according to which the child learns his mother tongue by identifying with his parents. According to Gardner and Lambert: "The person who learns must be ready to identify with the members of another ethno-linguistic group and to adopt very subtle aspects of their behaviour, including their specific style of language". One can see the importance of taking into account the way in which the individual perceives the ethnic group whose language he is to learn.

Several research studies have demonstrated that attitudes affect learning; for instance, the studies done by Kamungo and Dutta (1966, 1969) on memorizing objectives. Subjects retained a greater number of favourable objectives when these were presented as charac-

teristics of their ethnic group and a greater number of unfavourable objectives when they were presented as characteristics of another group (Gardner and Lambert, 1972).

Gardner and Lambert distinguished two types of motivations: instrumental motivation through which the student wishes to learn a second language above all because of the usefulness of this acquisition of knowledge; and integrative motivation through which the student wishes to learn mostly because he really wishes to communicate with the other cultural group. This latter type of motivation is apparently of prime importance in the learning of a second language.

Gardner and Smythe (1975) prepared a whole range of instruments for measuring the attitudinal variables which may reflect an integrative motivation towards the study of French as a second language. The results of their reserach show that the various theoretical characteristics of integrative motivation are effectively found within a single factor and predict performance. Moreover, the indexes of motivation obtained at the beginning of the learning process generally speaking better predict abandonments than indexes of intelligence and aptitude. Intelligence and linguistic aptitudes play an important role in the formal learning of the second language (in the class), but a secondary role in the informal learning process; motivation plays an important part both in the formal and the informal learning process (where communication abilities develop); moreover, this motivation encourages the student to look for informal occasions of contact with the second language.

The studies of the LTP team focus simultaneously on the teacher, the teaching and evaluation methods, the individual who is learning, and the influence of the environment on the motivation of the student. Group C dealt more specifically with the individual and his environment. While taking into account the language aptitudes of the individual as well as his socio-biographical and psycho-individual

characteristics (values, self-image...), we concentrate primarily on his attitudes and motivation and on the interaction between these and the organizational environment BEFORE and AFTER the LTP's, as well as the psycho-pedagogical context DURING the learning of the second language.

SUMMARY OF SECTION 2.4

After suggesting a definition of learning behaviour ("an operation through which a person makes the controlled acquisition of something new, an operation activated by a given need, under given conditions, and which engenders capacity for new behaviour"), we examined briefly the determining factors or conditions of learning and we gave an overview of the results of research done on the learning of a second language.

The internal conditions of learning include acquired knowledge, a feeling of security, a set of motivations, attitudes and values. The external conditions of learning which we retained include sources of stimulation, a formal structure, sources of retroaction, and a psychological atmosphere.

On the basis of reviews by a number of authors of the writings on the results of research work on the learning of a second language, we have briefly analyzed the conclusions with regard to

- o teaching methods: little difference is seen between methods as their teaching efficacy;
- o teachers: several of the behaviours of teachers are related to the success of students, of which the most important is their capacity to adjust to the needs of the students;
- o methods of evaluation: the methods used do not seem to measure adequately several important aspects of the learning of a second language;
- o the individual who is learning: combined measurement of intelligence and aptitude does not suffice to predict success in an LTP; it is necessary to take into account also other psychological (personality, motivations, attitudes), psycho-social, socio-linguistic, and socio-cultural factors.

CHAPTER III

**Research methodology
before, during, after**

CHAPTER III

RESEARCH METHODOLOGY

BEFORE, DURING, AFTER

The previous chapter explained that our study of the bilingualization of Canadian public servants must cover three phases of the bilingualization process: BEFORE, DURING and AFTER the LTPs; that it must include certain basic individual psychological variables such as self-concept, values, attitudes, and motivations, etc.; and that it must also include some measurement of the psycho-social environment of public servants such as the working environment BEFORE and AFTER the LTPs and the teaching environment DURING the LTPs.

This chapter describes in detail the methodology which we employed to consider all these variables as well as the mandate given to Group C (see INTRODUCTION). Part One of this chapter describes the experimental plans of sub-studies C1, C2 and C3, Part Two describes the population studies, Part Three describes the measurement tools employed and Part Four covers the plan for analyzing results.

First, let us briefly review the five preliminary methodological decisions which we made when research was begun by Group C (see INTRODUCTION, p. 8):

First, concentrate our efforts on the Continuous Language Training Programs.

Second, study the French and English-speaking groups separately.

Third, employ the cross-section method (BEFORE, DURING, AFTER) rather than the longitudinal approach.

Fourth, cover the entire population BEFORE, DURING and AFTER rather than proceed by sampling.

Fifth, cover only the Language Training Centers of the NCR and Montreal rather than all the regions of Canada.

3.1 EXPERIMENTAL PLAN

We will successively describe our operational objectives and establish a list of the dependent and independent variables for studies C-1 (BEFORE), C-2 (DURING), and C-3 (AFTER).

It should be noted that the following experimental plans refer only to independent and dependent variables. Some of the variables examined, such as attitudes, could be qualified more as "intervening" variables; however, we deemed it neither useful nor opportune to extend these plans to such a degree of sophistication. The construction of a plan using dependent, independent, and intervening variables would have required us to demonstrate relationships between these variables, and the sources we consulted do not enable us to make such demonstrations with accuracy at this time. We should also emphasize that, in reading subsequent chapters, the presence of significant relationships between an independent variable, such as a specific personality trait, and a dependent variable, such as a specific factor of the organizational environment, does not necessarily imply the existence of a "causal relationship" between these two variables.

3.1.1 Operational objectives and variables of study C-1 (BEFORE)

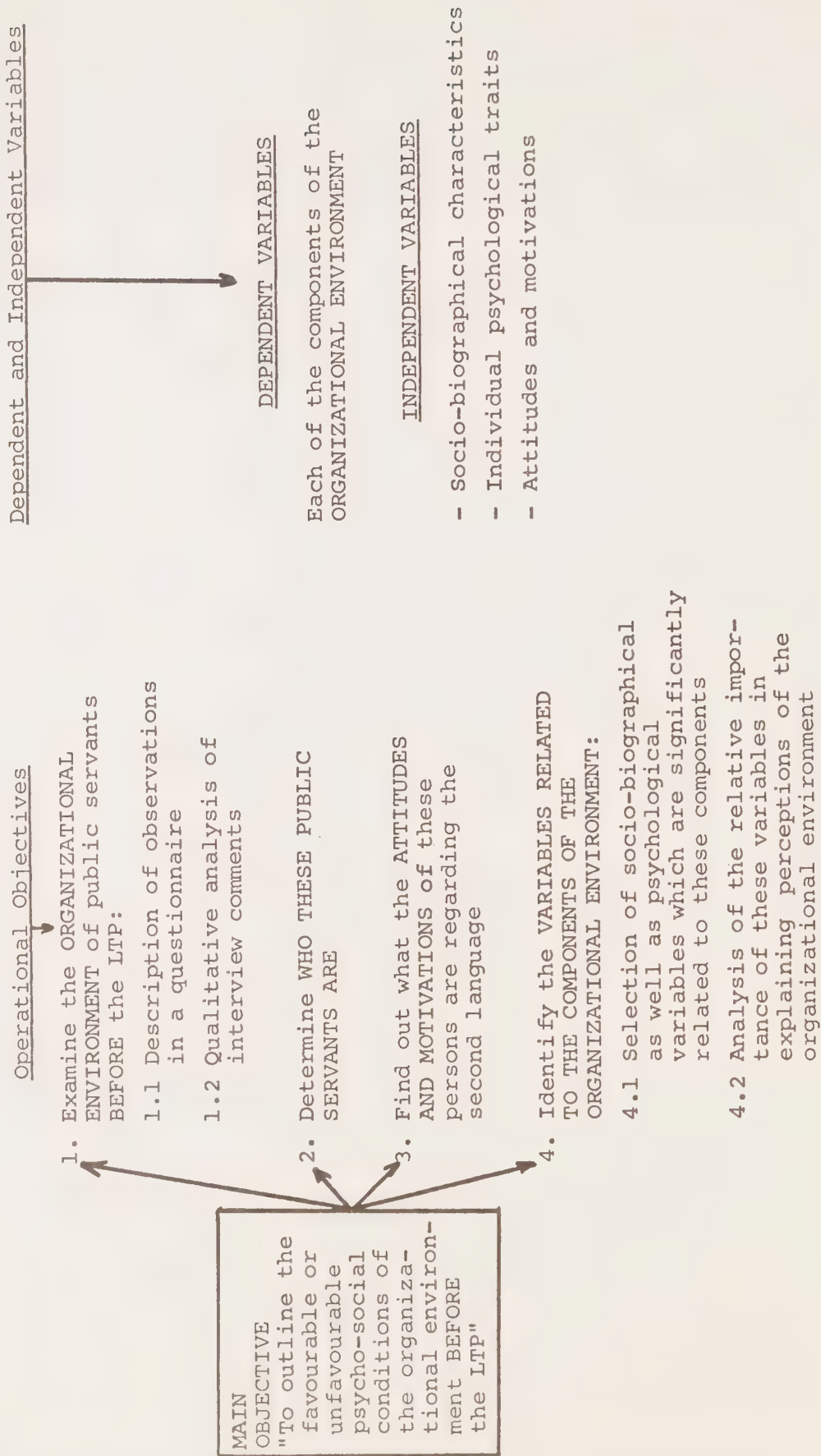
Let us restate that the main objective of the BEFORE study is:

to outline the favourable or unfavourable psycho-social conditions of the organizational environment of public servants BEFORE undertaking a continuous language training program.

Several sub-objectives may be derived from this main objective (see Table 3-1-). First, examine the various aspects of the organizational environment in which public servants work immediately BEFORE undertaking an LTP, then, determine WHO these public servants are, that is what

TABLE 3-1

Operational Objectives and Variables of Study C1 (BEFORE)



their main socio-biographical characteristics are as well as their main individual psychological traits¹⁵, also, find out what the attitudes and the motivations of these people are regarding the second language; and finally, identify the variables which are significantly related to the components of the organizational environment.

We have added a fifth objective to these four main sub-objectives, which is of subordinate importance: to collect, during the course of individual interviews, suggestions from these public servants with regard to the LTPs of the Canadian government.

Our dependent variable in this study is the organizational environment. It is precisely the various components of this organizational environment which we intend to explain in order to determine the favourable or unfavourable conditions in learning a second language. The independent variables of our experimental plan consist of individual psychological traits, socio-biographical characteristics, and the attitudes and motivations of public servants. We intend to compare these variables with the components of the organizational environment in order to determine whether or not they have an influence on these components and if so, what kind of influence.

Table 3-2- on the following pages shows a detailed list of the variables, and their definitions, which were finally included in study C-1 (they are grouped according to the categories of the previous Table (3-1-)). The method of measurement for each of these variables is explained in a subsequent section: 3.3 "Description of Measurement Tools Used by Group C".

¹⁵ The reader should take note that the following variables have been included under the common heading "individual psychological traits": personality, self-concept, values (Rokeach), language aptitudes, intelligence, mental abilities, internal-external control (Rotter). Such grouping may be disputable from a theoretical point of view, however, we chose to use it in order to "simplify" the presentation of results.

TABLE 3-2-

VARIABLES OF STUDY C-1: BEFORE the LTP

- 1 DEPENDENT VARIABLES: Components of the organizational environment.

Component

1 - Adherence to work group

This factor measures the attraction that the work group may have for an individual in terms of the prestige of this group, the value he attaches to the task performed by this group, the bonds of friendship which the individual has developed, and the regard he is shown by the group.

2 - Utility of the second language with regard to participation in the organization

This factor measures the utility of the second language for public servants in directing subordinates, meeting directives of superiors, greater autonomy in work performance, participation in discussion of problems and in decision-making, establishing, maintaining, and re-establishing satisfactory interpersonal relationships with colleagues of the other language group.

3 - Absence of authoritative support in the use of the second language at work

This factor measures the lack of determination of superiors with respect to implementing the second language at work, either in their attitudes or actions.

4 - Absence of reinforcement in the use of the second language

This factor measures the degree of disinterest or intolerance on the part of members of the other language group as observed by public servants attempting to use the second language. These disinterested persons may be colleagues at work, public servants from other departments, as well as the general public.

5 - Use of the second language at work before undertaking language training

This factor measures the frequency of use of the second language by public servants of refusal to use the second language at work expressed in terms of behaviour, feelings or informal rules of the work group.

TABLE 3-2-(Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-1: BEFORE the LTP

1 DEPENDENT VARIABLES: Components of the organizational environment.

6 - Absence of normative support by the work group with regard to the use of the second language

This factor measures the degree of observation by public servants of refusal to use the second language at work expressed in terms of behaviour, feelings or informal rules of the work group.

7 - Resistance to leaving the work group

This refers to the negative value which public servants attach to leaving their work groups (feeling of loss, real or hypothetical). This is a partial measure of adherence to the work group.

8 - Use of the second language outside the working environment

This factor measures the frequency of use of the second language in various situations outside the working environment, with friends, family, or during recreation.

9 - Expectations regarding language training results

This represents what public servants can expect to accomplish in each of the language aptitudes (reading, writing, listening, speaking) in the second language after having completed the program.

10 - Perception of the Language Bureau and of the quality of information received

Perception of the efficiency and organization of the Language Bureau and of the accuracy and precision of information it supplies on the content of courses, teaching methods, and assessment.

11 - Opportunity to use the second language at work

Percentage of English-speaking and French-speaking colleagues in the public servants' immediate working environment.

12 - Concordance of language requirements of positions with duties to be performed

Perception by public servants of the language requirements of the everyday activities of their positions before undertaking the LTP.

TABLE 3-2- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-1: BEFORE the LTP

1 DEPENDENT VARIABLES: Components of the organizational environment.

13 - Absence of requests to use the second language

Perception of the lack of insistence by members of the other language group in requesting public servants to use the second language with them; distinction between: general public, close colleagues, public servants from other departments.

TABLE 3-2- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-1: BEFORE the LTP

2 INDEPENDENT VARIABLES: Socio-biographical characteristics of
public servants

1. Age (year of birth)
2. Sex
3. Level of education
4. Professional category
5. Wage category
6. Professional status
7. Date of admission to first LTP
8. Level of language proficiency
9. Employer-department
10. Beginning lesson at LTP

TABLE 3-2- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-1: BEFORE the LTP

3 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits (variables identified by GROUP C)

1. SELF-CONCEPT:

1.1 Identity, positiveness of self-image (identity score)

This score indicates the general positiveness or value which the respondent attaches to himself from specific aspects of his self-image.

1.2 Self-satisfaction, self-acceptance (self-satisfaction score)

This score indicates the degree of self-acceptance or self-satisfaction with one's self-image or, on the contrary, the desire to be different.

1.3 Feeling of self-worth (self-personal score)

This score measures one's feeling of personal worth as an individual, independently of one's image of one's body or of one's self-image in relation to others.

1.4 Satisfaction with social self (self-social score)

This score measures one's satisfaction with oneself in relationships with others.

1.5 Conflict in self-perception (total conflict score)

This score measures the conflict which arises when one defines one's self-image. This conflict arises as a result of real contradictions in defining positive traits of oneself on the one hand and negative traits on the other hand. It is a kind of measure of the conflict between one's positive and negative image.

1.6 Direction of conflict (net conflict score)

This score indicates the direction of the conflict: either in terms of an overevaluation of positive attributes (the score is then positive) or in terms of an overevaluation of negative attributes (the score is then negative).

TABLE 3-2- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-1: BEFORE the LTP

- 3 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits (variables identified by GROUP C)

1.7 Integration of self-image (variation score)

This score measures the integration of the various facets of the self-image. It reveals the makeup of an individual through his description of partial images of himself, such as his personal self, social self, physical self, moral self, and familial self.

1.8 Certainty of self-perception (distribution score)

This score indicates the extent to which an individual is certain of the manner in which he perceives himself.

2. INSTRUMENTAL VALUES

- 2.1 Ambitious (hard worker, anxious to succeed)
- 2.2 Open-minded
- 2.3 Competent (efficient)
- 2.4 Gay (casual, joyous)
- 2.5 Neat (well-groomed, orderly)
- 2.6 Courageous (able to stand by his beliefs)
- 2.7 Lenient (willing to forgive)
- 2.8 Obliging (willing to help others)
- 2.9 Honest (frank, sincere)
- 2.10 Imaginative (bold, innovative)
- 2.11 Independent (emancipated, autonomous)
- 2.12 Intellectual (intelligent, reflective)
- 2.13 Logical (coherent, rational)
- 2.14 Loving (affectionate, tender)

TABLE 3-2- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-1: BEFORE the LTP

3 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits (variables identified by GROUP B)*

- 2.15 Obedient (respectful, submissive)
- 2.16 Polite (courteous, well-bred)
- 2.17 Responsible (reliable, trustworthy)
- 2.18 Self-control (disciplined, temperate)

1. LANGUAGE SKILLS AND KNOWLEDGE**

- 1.1 M.L.A.T. : "number learning"
- 1.2 M.L.A.T. : "phonetic script"
- 1.3 M.L.A.T. : "spelling clues"
- 1.4 M.L.A.T. : "words in sentences"
- 1.5 M.L.A.T. : "paired associates"
- 1.6 Placement test : listening comprehension
- 1.7 Placement test : reading comprehension

2. PERSONALITY (16 PF)

- 2.1 Reserved Open
- 2.2 Inferior intelligence Superior intelligence
- 2.3 Emotional Emotionally stable
- 2.4 Humble Decisive

* See Group B report for the definition of these variables.

** The Modern Language Aptitude Test is available only in English.

TABLE 3-2- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-1: BEFORE the LTP

3 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits (variables identified by GROUP B)

2.5 Temperate	Carefree
2.6 Unreliable	Conscientious
2.7 Shy	Adventurous
2.8 Unyielding	Agreeable
2.9 Trustful	Distrustful
2.10 Practical	Imaginativ
2.11 Direct	Shrewd
2.12 Calm	Shy
2.13 Conformist	Inquirer
2.14 Sociable	Independent
2.15 Unselfconscious	Self-control
2.16 Relaxed	Tense
2.17 Anxiety level	
2.18 Introversion	Extroversion
2.19 Emotial level	
2.20 Dependence	Independence

TABLE 3-2- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-1: BEFORE the LTP

4 INDEPENDENT VARIABLES: Attitudes and Motivations (variables identified by Groups B and C)

1. Integrative motivation

Interest in learning a second language as a means of communicating with and drawing closer to members of the other ethnic group.

2. Instrumental motivation

Interest in learning a second language because of its useful or practical value.

3. Attitudes regarding the learning of the second language

Interest in the second language as a subject of learning.

4. Attitudes toward the other ethnic group

Perception of the characteristics of members of the other group, the place they occupy in Canada, and motivation to know them better.

5. Interest raised by a foreign language

Interest in learning foreign languages in general.

6. Support of family and friends

Appreciation of support given by family and friends with respect to the learning of a second language.

7. Anxiety connected with the use of the second language in everyday life

Tension felt by the subject when expressing himself in the second language in everyday life.

3.1.2 Operational objectives and variables of study C-2 (DURING)

The main objective of the DURING study is:

To outline the psycho-pedagogical conditions which are favourable or unfavourable to learning DURING the LTP.

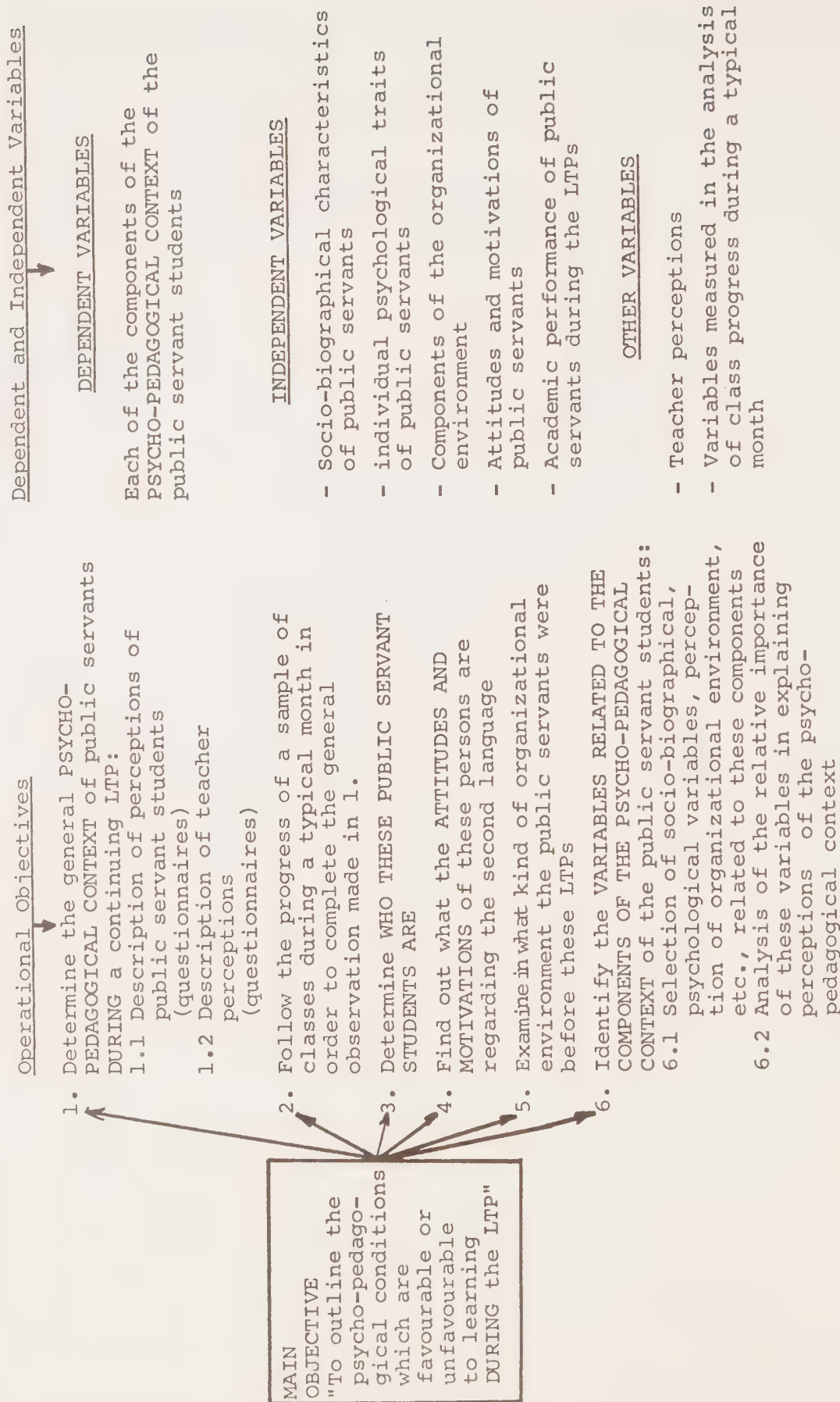
There are several sub-objectives associated with this main objective (see Table 3-3-): first, to determine the various components of the psycho-pedagogical context of public servants during a continuing LTP from their own observations and from those of their teachers; second, to complete this general and systematic observation of the learning situation by analyzing class progress during a typical month; third, to determine WHO the public servant-students of these LTPs are, what their socio-biographical characteristics and main individual psychological traits are; fourth, find out what the attitudes and motivations of these public servants are regarding the second language; fifth, examine in what kind of organizational environment they were before undertaking an LTP; sixth, identify the variables - characteristics of public servants, their psychological traits, their attitudes and motivations, their perception of their former organizational environment, as well as their academic performance¹⁶ during the LTP - related to the various components of their psycho-pedagogical context.

As in the case of the BEFORE study, we have added a sub-objective of lesser importance to these six main sub-objectives: to collect SUGGESTIONS by means of open questions addressed to public servants and teachers with respect to the various facets of the LTPs of the Canadian Government.

¹⁶ It should be noted that the detailed analysis of the learning performance of public servants during the LTPs constitutes the main objective of the work of Research Group B. Therefore, the various components of this performance are not described in our report. These variables have been included in our plan only to the extent that they provide a greater understanding of the observations of public servants regarding the psycho-pedagogical context of the LTPs.

TABLE 3-3

Operational Objectives and Variables of Study C2 (DURING)



The various components of the psycho-pedagogical context of public servants are the dependent variables which we seek to understand and explain in this study. In order to explain them, we will compare them with the independent variables which we have deemed most relevant: the socio-biographical characteristics of public servants, their individual psychological traits, etc.

The variables "teacher perceptions" and "class progress analysis" are not included in this plan. They constitute complementary sources of information which provide a greater understanding of the learning situation of the LTPs.

In addition to teacher perceptions of the psycho-pedagogical context, several other measurements have been made, more particularly with respect to teachers: characteristics, attitudes and motivations, teaching methods, etc. However, these are the subject of detailed analysis by Research Groups D and B. With respect to Group C, teacher perceptions represent not only a complementary source of information on the psycho-pedagogical context of the LTPs, but they also permit a comparison with the student perceptions of the same context.

The analysis of the progress of a few classes during a typical month (during four consecutive weeks) constitutes above all a qualitative case study which provides a greater understanding of the psycho-social (Group C) and pedagogical (Group D) situation within the LTPs, a situation which is very peculiar as we already pointed out (INTRODUCTION): very small groups of students (4 to 8), teachers rotate from one class to another, varied teaching methods, etc.

A detailed list of the variables included under any of the categories explained above is shown in Table 3-4- on the following pages. Definitions are provided only for variables not previously defined. The method of measurement of new variables is explained in Section 3.3 of this chapter.

TABLE 3-4-

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

- 1 DEPENDENT VARIABLES: Components of the psycho-pedagogical
 context of public servant students

Components

1 - Value of teaching method employed

Perception of the principal teaching method employed in class from the point of view of stimulation, autonomy, self-involvement, self-regulation, and cooperation.

2 - Cohesion of training group

Perception of existence of friendship ties, absence of conflict, feeling of being esteemed, relaxed atmosphere of mutual aid.

3 - Satisfaction with teachers

Perception of the sensitivity, availability, openness, punctuality, and teaching competence of the teachers.

4 - Efficiency of the Language Bureau

Perception of this Bureau as an efficient body which provided valid information on the courses, methods, and evaluation mechanisms.

5 - Expected level of language aptitude at the end of the course

Perception of the aptitude to read, write, listen to, and speak the second language at the end of language training.

6 - Degree of motivation to learn the second language

Desire to more than simply pass the LKE, efforts made outside the Language Bureau, agreement to bear the cost of second language training, appreciation of the necessity of this Bureau, constant interest in learning, and self-evaluation of interest compared to that of others.

7 - Ability of evaluations to provide information on progress

Perception of the degree to which evaluations made by teachers provided information on progress made during the course.

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

- DEPENDENT VARIABLES: Components of the psycho-padagogical context of public servant-students

Components

- 8 - Degree to which course is centered around the LKE
Evaluation of the extent to which the course mostly prepared students to pass the LKE rather than truly learn English.
- 9 - LKE as a source of tension
Evaluation of the extent to which the greatest tension was caused by the requirement to pass the LKE.
- 10 - Adequacy of teaching pace
Evaluation of the adequacy of the teaching pace in allowing students to advance at their own learning pace.
- 11 - Adequacy of progress evaluation
Evaluation of the adequacy of the methods of evaluating progress since the beginning of the courses.
- 12 - Satisfaction with work accomplished
Evaluation of the general satisfaction with the work accomplished within the framework of the course.
- 13 - Adequacy of teaching equipment
Evaluation of the adequacy of the technical teaching equipment (sound tracks, tape recorders, etc.)
- 14 - Perceived language aptitude
Perception of individual language aptitude compared to the average of other students.
- 15 - Variation of interest in the subject
Perception of a decrease, maintenance, or increase in individual interest in the subject since the beginning of courses.

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

1	DEPENDENT VARIABLES:	Components of the psycho-padagogical context of public servant-students.
---	----------------------	--

Components

16 - Satisfaction with course

Evaluation of general satisfaction with the language training course.

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

2 INDEPENDENT VARIABLES: Socio-biographical characteristics of
public servant-students

1. Age (year of birth)
2. Sex
3. Level of education
4. Professional category
5. Wage category
6. Professional status
7. Date of admission to first LTP
8. Level of language proficiency
9. Month of admission to present LTP
10. Employer-department
11. Beginning lesson
12. Teaching method

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

3 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits of
public servants (variables identified
by GROUP C)

1. SELF-CONCEPT

- 1.1 Identity, positiveness of self-image (identity score)
- 1.2 Self-satisfaction, self-acceptance (self-satisfaction score)
- 1.3 Feeling of self-worth (self-personal score)
- 1.4 Satisfaction with social self (self-social score)
- 1.5 Conflict in self-perception (total conflict score)
- 1.6 Direction of conflict (net conflict score)
- 1.7 Integration of self-image (variation score)
- 1.8 Certainty of self-perception (distribution score)

2. INSTRUMENTAL VALUES

- 2.1 Ambitious (hard worker, anxious to succeed)
- 2.2 Open-minded
- 2.3 Competent (efficient)
- 2.4 Gay (casual, joyous)
- 2.5 Neat (well-groomed, orderly)
- 2.6 Courageous (able to stand by his beliefs)
- 2.7 Lenient (willing to forgive)
- 2.8 Obliging (willing to help others)
- 2.9 Honest (frank, sincere)
- 2.10 Imaginative (bold, innovative)

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

3 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits of
public servants (variables identified
by GROUP C)

2.11 Independent (emancipated, autonomous)

2.12 Intellectual (intelligent, reflective)

2.13 Logical (coherent, rational)

2.14 Loving (affectionate, tender)

2.15 Obedient (respectful, submissive)

2.16 Polite (courteous, well-bred)

2.17 Responsible (reliable, trustworthy)

2.18 Self-control (disciplined, temperate)

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

3 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits of public servants (variables identified by Group B)*

1. LANGUAGE SKILLS AND KNOWLEDGE

1.1	M.L.A.T.	:	"number learning"	
1.2	M.L.A.T.	:	"phonetic script"	
1.3	M.L.A.T.	:	"spelling clues"	English-Speaking only
1.4	M.L.A.T.	:	"words in sentences"	
1.5	M.L.A.T.	:	"paired associates"	
1.6	P.L.A.B.	:	"sound discrimination"	
1.7	P.L.A.B.	:	"sound symbol association"	
1.8	Placement test	:	listening comprehension	French-Speaking only
1.9	Placement test	:	oral comprehension	

2. INTELLIGENCE, APTITUDE AND OTHER

2.1	P.M.A.	:	"verbal"	
2.2	P.M.A.	:	"numerical"	
2.3	P.M.A.	:	"reasoning"	English-Speaking only
2.4	P.M.A.	:	"spatial"	
2.5	Rotter	:	"locus of control (internal-external)"	
2.6	Cattell	:	non-verbal intelligence	French-Speaking only
2.7	Otis-Ottawa	:	verbal intelligence	

* See Group B report for the definition of these variables.

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

3 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits of public servants (variables identified by Group B)

3. PERSONALITY (16 PF)

3.1 Reserved	Open
3.2 Inferior intelligence	Superior intelligence
3.3 Emotional	Emotionally stable
3.4 Humble	Decisive
3.5 Temperate	Carefree
3.6 Unreliable	Conscientious
3.7 Shy	Adventurous
3.8 Unyeilding	Agreeable
3.9 Trustful	Distrustful
3.10 Practical	Imaginative
3.11 Direct	Shrewd
3.12 Calm	Timid
3.13 Conformist	Inquirer
3.14 Sociable	Independent
3.15 Unselfconscious	Self-control
3.16 Relaxed	Tense
3.17 Anxiety level	
3.18 Introversion	Extroversion
3.19 Emotional level	
3.20 Dependence	Independence

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

- | | |
|---|---|
| 4 | INDEPENDENT VARIABLES: Attitudes and Motivations (variables identified by Groups B and C) |
|---|---|
-
- | | |
|----|---|
| 1. | Integrative motivation |
| 2. | Instrumental motivation |
| 3. | Attitudes regarding the learning of the second language |
| 4. | Attitudes toward the other ethnic group |
| 5. | Interest raised by a foreign language |
| 6. | Support of family and friends |
| 7. | Anxiety connected with the use of the second language in everyday life |
| 8. | <u>Anxiety connected with the use of the second language in class.</u> Tension felt by students when expressing themselves in the second language in class. |

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

- 5 INDEPENDENT VARIABLES: Components of the former organizational environment of public servant students

Components

1 - Adherence to work group

This factor measures the attraction that the work group may have for an individual in terms of the prestige of this group, the value he attaches to the task performed by this group, the bonds of friendship which the individual has developed, and the regard he is shown by the group.

2 - Utility of the second language with regard to participation in the organization

This factor measures the utility of the second language for public servants in directing subordinates, meeting directives of superiors, greater autonomy in work performance, participation in discussion of problems and in decision-making, establishing, maintaining, and re-establishing satisfactory interpersonal relationships with colleagues of the other language group.

3 - Absence of authoritative support in the use of the second language at work

This factor measures the lack of determination of superiors with respect to implementing the second language at work, either in their attitudes or actions.

4 - Absence of reinforcement in the use of the second language

This factor measures the degree of disinterest or intolerance on the part of members of the other language group as observed by public servants attempting to use the second language. These disinterested persons may be colleagues at work, public servants from other departments, as well as the general public.

5 - Use of the second language at work before undertaking language training

This factor measures the frequency of use of the second language by public servants in the performance of their duties before undertaking language training.

TABLE 3-4-(Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

5 INDEPENDENT VARIABLES: Components of the former organizational environment of public servant-students

6 - Absence of normative support by the work group with regard to the use of the second language

This factor measures the degree of observation by public servants of refusal to use the second language at work expressed in terms of behaviour, feelings, or informal rules of the work group.

7 - Resistance to leaving the work group

This refers to the negative value which public servants attach to leaving their work groups (feeling of loss, real or hypothetical). This is a partial measure of adherence to the work group.

8 - Use of the second language outside the working environment

This factor measures the frequency of use of the second language in various situations outside the working environment, with friends, family, or during recreation.

9 - Concordance of language requirements of positions with duties to be performed

Perception by public servants of the language requirements of the everyday activities of their positions before undertaking the LTP.

10 - Resistance of superiors to the language training leave of public servants

Perception of resistance of superiors to language training for public servants.

11 - Opportunity to use the second language at work

Percentage of English-speaking and French-speaking colleagues in the public servants' immediate working environment.

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

- 6 DEPENDENT VARIABLES: Components of the language academic performance of public servant-students*
1. Results of ECL/LKE:
- 1.1 Reading comprehension
 - 1.2 Written expression
 - 1.3 Listening comprehension
 - 1.4 Oral expression
2. Teacher Evaluation:
- 2.1 Evaluation of reading comprehension
 - 2.2 Evaluation of written expression
 - 2.3 Evaluation of listening comprehension
 - 2.4 Evaluation of oral expression
3. Performance Test:
- 3.1 Performance in listening comprehension
 - 3.2 Performance in oral expression
4. Average number of lessons covered per 6 week period
5. Language Norms for Each Aptitude:
- 5.1 Norm for reading comprehension
 - 5.2 Norm for written expression
 - 5.3 Norm for listening comprehension
 - 5.4 Norm for oral expression

* See Group B report for the definition of these variables.

TABLE 3-4-(Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

- 7 OTHER VARIABLES: Teachers' perception of components of the psycho-pedagogical context

Components

1 - Value of teaching method employed

Perception of the principal teaching method employed in class from the point of view of stimulation, autonomy, self-involvement, self-regulation, and cooperation by students.

2 - Teachers' self-evaluation

Perception by teachers of having shown sensitivity, availability, openness, teaching competence, and adequacy with respect to classroom atmosphere.

3 - Student motivation

Teacher evaluation of students' desire to more than simply pass the LKE, their learning efforts outside the Language Bureau, their willingness to bear the cost of language training, their sustained interest in language training, their aptitudes, and interest.

4 - Level of language proficiency expected by students

Perception of student expectations regarding their reading, writing, listening, and speaking aptitudes at the end of their language training.

5 - Teachers' career stability

Perception by teachers of their tendency to use teaching and the Language Bureau to gain access to other positions in the Public Service and perception of their teaching experience.

6 - Correspondence of exam and course contents

Perception of the degree of correspondence between the content of examinations and the main aspects covered during the course.

7 - Ability of evaluation to provide information on progress

Perception of the degree to which evaluation made by teachers provide information to students on their progress during the course.

TABLE 3-4-(Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

- 7 OTHER VARIABLES: Teachers' perception of components of the psycho-pedagogical context
- 8 - Degree to which course is centered around the LKE
Evaluation of the extent to which the course mostly prepared students to pass the LKE rather than truly learn English.
- 9 - LKE as a source of tension
Evaluation of the extent to which the greatest tension is caused by the requirement to pass the LKE.
- 10 - Adequacy of teaching pace
Evaluation of the adequacy of the teaching pace in allowing students to advance at their own learning pace.
- 11 - Adequacy of progress evaluation
Evaluation of the adequacy of the methods of evaluating progress since the beginning of the courses.
- 12 - Satisfaction of students with work accomplished
Evaluation of the general satisfaction of students with the work accomplished within the framework of the course.
- 13 - Satisfaction of students with course
Evaluation of the general satisfaction of students with the language training course.
- 14 - Efficiency of the Language Bureau
Evaluation of the general efficiency of the Language Bureau.
- 15 - Reliability of information from the Language Bureau
Evaluation of reliability of information supplied to students by the Language Bureau regarding teaching methods, content of courses, and evaluation methods.

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

- 7 OTHER VARIABLES: Teachers' perception of components of the psycho-pedagogical context

Components

16 - Adequacy of teaching equipment

Evaluation of the adequacy of the technical teaching equipment (sound tracks; tape recorders, etc.).

17 - Favourable administrative atmosphere

Evaluation of the contribution of the teaching administration to creating a favourable training atmosphere.

18 - Competence of teaching counsellors

Evaluation of teaching counsellors with respect to their contribution to students in solving personal difficulties.

19 - Desire to give greater importance to teaching

Evaluation of the necessity of giving greater importance to teaching positions in the public Service.

20 - Lack of teacher support of bilingualism

Perception of the lack of teacher support of bilingualism as a government objective.

21 - Overimportance of administrative duties of senior teachers relative to their teaching supervisory duties

Perception by senior teachers that their work involves too many administrative duties and not enough teaching supervision.

22 - Desire for greater teamwork between senior teachers and teachers

Perception that senior teachers and teachers should work in greater cooperation.

23 - Satisfaction of students with the teaching method

Evaluation of the satisfaction of students with the teaching methods of their teachers.

TABLE 3-4-(Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

- 7 OTHER VARIABLES: Teachers' perception of components of the psycho-pedagogical context

Components

- 24 - Importance of teachers' contribution to the training of students

Evaluation of the importance of the teachers' contribution to the language training progress of their students.

- 25 - Variation of student interest in the subject

Perception of a decrease, maintenance, or increase in student interest in the subject since the beginning of the course.

TABLE 3-4- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-2: DURING the LTP

8 OTHER VARIABLES: Variables measured for class progress
analysis during a typical month

Variables related to students and their work:

- 1 - that which holds the students' attention
- 2 - amount of work accomplished
- 3 - satisfaction with work accomplished
- 4 - satisfaction with completed training

Variables related to the psycho-pedagogical conditions of language training:

- 5 - general feeling toward the course
- 6 - satisfaction with teaching activities
- 7 - satisfaction with teaching methods
- 8 - satisfaction with initiatives allowed in class
- 9 - attachment of students to their groups: selection and rejection
- 10 - perception of teacher

Variables related to factors of variation in perceptions:

- 11 - variation related to methods
- 12 - variation related to training levels
- 13 - variation related to seniority
- 14 - variation related to class roles: teacher-student

3.1.3 Operational objectives and variables of study C-3 (AFTER)

The main objective of the AFTER study reads as follows:

to outline the psycho-social conditions which are favourable or unfavourable to the use of the second language at work AFTER the LTP.

The expression "after the LTP" means approximately six to nine months after the end of the program. It would have been extremely interesting to take a second measurement, for example 12-18 months. However, there were two major obstacles to this procedure: the first was that our AFTER sample had to follow the same kind of LTP (continuous LTP) as the BEFORE and DURING samples, and the second consisted of a time constraint.

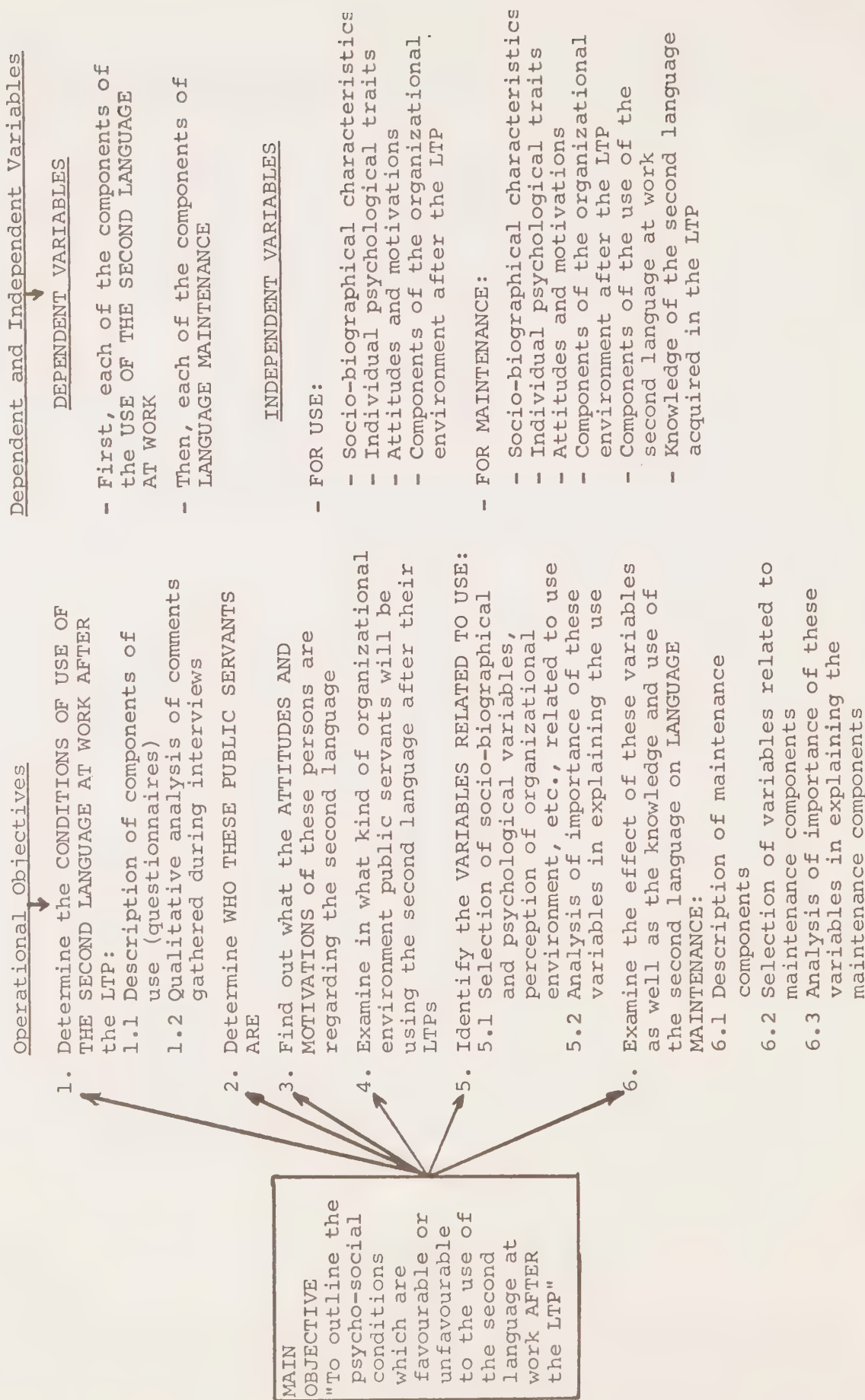
Here again, there are six sub-objectives related to the main objective (see Table 3-5-): first, to determine the conditions of use of the second language when public servants return to their duties; second, to determine WHO these public servants are; third, to find out what the attitudes and motivations of these persons are regarding the second language; fourth, examine in what kind of organizational environment they will be using the second language after the LTP; fifth, identify the variables related to the use of the second language; and sixth, examine the effect of these variables, as well as the public servants' knowledge and use of the second language, on language maintenance.

We have also included in this study the subordinate objective of obtaining SUGGESTIONS from public servants regarding the LTPs of the Canadian government. These SUGGESTIONS were collected during the course of individual interviews with these persons.

The first series of dependent variables includes the components of use of the second language and the second series is made up of the factors for language maintenance. The independent variables are identical in both cases: socio-biographical characteristics, individual psychological traits,

TABLE 3-5

Operational Objectives and Variables of Study C3 (AFTER)



attitudes and motivations, and perceptions of the organizational environment. In order to explain language maintenance, we have added language knowledge acquired during the LTP and components of use of the second language at work.

Table 3-6- on the following pages shows a detailed list of all these variables as well as their definitions where not previously provided. As in the two previous cases, the method of measurement of these variables is explained in Section 3.3 of this chapter.

TABLE 3-6-

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER THE LTP

- DEPENDENT VARIABLES: Components of use of the second language at work

Components

- 1 - Use of reading comprehension in the second language

The proportion (number of pages or lines) of material read by public servants in the second language (compared to their total reading material) whatever the source (superiors, subordinates, colleagues, other public servants, general public).

- 2 - Use of writing expression in the second language

The proportion of writing in the second language by public servants to subordinates, colleagues, other public servants, and the general public.

- 3 - Use of oral expression in the second language, with subordinates

The proportion of time spent by public servants speaking and listening to conversations in the second language with subordinates compared to the total amount of time spent in oral communication with subordinates compared to the total amount of time spent in oral communication with subordinates.

- 4 - Use of oral expression in the second language with public servants and the general public

The proportion of time spent by public servants speaking and listening to conversations in the second language with other public servants and the general public.

- 5 - Use of oral expression in the second language with work groups

The proportion of time spent by public servants speaking and listening to conversations in the second language with their work groups.

- 6 - Use of all language aptitudes in the second language with immediate superiors

The proportion of time spent by public servants speaking with their immediate superiors in the second language (compared to the total amount of time spent speaking with the same superiors) and the proportion of pages or lines read or written in the second language compared to all written communications with these superiors.

TABLE 3-6- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER THE LTP

- DEPENDENT VARIABLES: Components of use of the second language
at work

Components

- 7 - Spontaneous use of the second language

The proportion of time public servants chose to use the second language in situations where either the first or second language could be used.
- 8 - Present ease of use of the second language

Evaluation of the degree of ease with which public servants presently use each of the language aptitudes (reading, writing, understanding) in the second language.
- 9 - Use of second language before the LTP

Proportion of time spent by public servants speaking in the second language or proportion of writing or reading by them in the second language before undertaking their language training.
- 10 - Relative efficiency of performing duties in the first and second official languages

Comparison of efficiency of public servants performing their duties in their first and second official languages.

TABLE 3-6- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER the LTP

2 DEPENDENT VARIABLES: Components of language maintenance

Components

1 - Maintenance of LKE level of reading comprehension

Difference between the score obtained in the LKE pre-test for reading comprehension at the end of language training and the result obtained in that same LKE pre-test some 6-9 months following the end of this training.

2 - Progress in written expression in the second language (self-evaluation)

3 - Progress in oral expression in the second language (self-evaluation)

4 - Progress in reading comprehension in the second language (self-evaluation)

5 - Progress in comprehension in the second language (self-evaluation)

TABLE 3-6- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER the LTP

3 INDEPENDENT VARIABLES: Socio-biographical characteristics of
public servants

1. Age (year of birth)
2. Sex
3. Level of education
4. Professional category
5. Wage category
6. Professional status
7. Date of admission to first LTP
8. Month of admission to LTP
9. Employer-department
10. Beginning lesson of LTP
11. Teaching method at LTP

TABLE 3-6- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER the LTP

4 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits of
public servants

1. SELF-CONCEPT

- 1.1 Identity, positiveness of self-image (identity score)
- 1.2 Self-satisfaction, self-acceptance (self-satisfaction score)
- 1.3 Feeling of self-worth (self-personal score)
- 1.4 Satisfaction with social self (self-social score)
- 1.5 Conflict in self-perception (total conflict score)
- 1.6 Direction of conflict (net conflict score)
- 1.7 Integration of self-image (variation score)
- 1.8 Certainty of self-perception (distribution score)

2. INSTRUMENTAL VALUES

- 2.1 Ambitious (hard worker, anxious to succeed)
- 2.2 Open-minded
- 2.3 Competent (efficient)
- 2.4 Gay (casual, joyous)
- 2.5 Neat (well-groomed, orderly)
- 2.6 Courageous (able to stand by his beliefs)
- 2.7 Lenient (willing to forgive)
- 2.8 Obliging (willing to help others)
- 2.9 Honest (frank, sincere)
- 2.10 Imaginative (bold, innovative)
- 2.11 Independent (emancipated, autonomous)

TABLE 3-6- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER the LTP

- 4 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits of public servants

INSTRUMENTAL VALUES (Cont'd)

- 2.12 Intellectual (intelligent, reflective)
- 2.13 Logical (coherent, rational)
- 2.14 Loving (affectionate, tender)
- 2.15 Obedient (respectful, submissive)
- 2.16 Polite (courteous, well-bred)
- 2.17 Responsible (reliable, trustworthy)
- 2.18 Self-control (disciplined, temperate)

3. LANGUAGE SKILLS AND KNOWLEDGE

- 3.1 M.L.A.T. : "number learning"
- 3.2 M.L.A.T. : "phonetic script"
- 3.3 M.L.A.T. : "spelling clues"
- 3.4 M.L.A.T. : "words in sentences"
- 3.5 M.L.A.T. : "paired associates"
- 3.6 P.L.A.B. : "sound discrimination"
- 3.7 P.L.A.B. : "sound symbol association"
- 3.8 Placement test : listening comprehension
- 3.9 Placement test : reading comprehension

TABLE 3-6- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER the LTP

4 INDEPENDENT VARIABLES: Individual psychological traits of public servants

4. PERSONALITY (16 PF)

4.1 Reserved	Open
4.2 Inferior intelligence	Superior intelligence
4.3 Emotional	Emotionally stable
4.4 Humble	Decisive
4.5 Temperate	Carefree
4.6 Unreliable	Conscientious
4.7 Shy	Adventurous
4.8 Unyielding	Agreeable
4.9 Trustful	Distrustful
4.10 Practical	Imaginative
4.11 Direct	Shrewd
4.12 Calm	Timid
4.13 Conformist	Inquirer
4.14 Sociable	Independent
4.15 Unselfconscious	Self-control
4.16 Relaxed	Tense
4.17 Anxiety level	
4.18 Introversion	Extroversion
4.19 Emotional level	
4.20 Dependence	Independence

TABLE 3-6-(Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER the LTP

- | | | |
|---|------------------------|--|
| 5 | INDEPENDENT VARIABLES: | Attitudes and Motivations (variables identified by Groups B and C) |
|---|------------------------|--|
-
- | | |
|----|--|
| 1. | Integrative motivation |
| 2. | Instrumental motivation |
| 3. | Attitudes regarding the learning of a second language |
| 4. | Attitudes toward the other ethnic group |
| 5. | Interest raised by a foreign language |
| 6. | Support of family and friends |
| 7. | Anxiety connected with the use of the second language in everyday life |

TABLE 3-6-(Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER the LTP

- 6 INDEPENDENT VARIABLES: Components of the organizational environment of public servants

Components

1 - Adherence to work group

This factor measures the attraction that the work group may have for an individual in terms of the prestige of this group, the value he attaches to the task performed by this group, the bonds of friendship which the individual has developed, and the regard he is shown by the group.

2 - Utility of the second language with regard to participation in the organization

This factor measures the utility of the second language for public servants in directing subordinates, meeting directives of superiors, greater autonomy in work performance, participation in discussion of problems and in decision-making, establishing, maintaining, and re-establishing satisfactory interpersonal relationships with colleagues of the other language group.

3 - Absence of authoritative support in the use of the second language at work

This factor measures the lack of determination of superiors with respect to implementing the second language at work, either in their attitudes or actions.

4 - Absence of reinforcement in the use of the second language

This factor measures the degree of disinterest or intolerance on the part of members of the other language group as observed by public servants attempting to use the second language. These disinterested persons may be colleagues at work, public servants from other departments, as well as the general public.

5 - Absence of normative support by the work group with regard to the use of the second language

This factor measures the degree of observation by public servants or refusal to use the second language at work expressed in terms of behaviour, feelings, or informal rules of the work group.

TABLE 3-6- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER the LTP

- 6 INDEPENDENT VARIABLES: Components of the organizational environment of public servants

Components

- 6 - Resistance to leaving the work group

This refers to the negative value which public servants attach to leaving their work groups (feeling of loss, real or hypothetical). This is a partial measure of adherence to the work group.

- 7 - Use of the second language outside the working environment

This factor measures the frequency of use of the second language in various situations outside the working environment, with friends, family, or during recreation.

- 8 - Concordance of language requirements of positions with duties to be performed

Perception by public servants of the language requirements of the everyday activities of their positions before undertaking the LTP.

- 9 - Absence of requests to use the second language

Perception of the lack of insistence by members of the other language group in requesting public servants to use the second language with them; distinction between: general public, close colleagues, public servants from other departments.

- 10 - Opportunity to use the second language with subordinates

Percentage of subordinates whose first official language is the second official language of public servants.

- 11 - Opportunity to use the second language in work groups

Percentage of persons in the public servants' working environment whose first official language corresponds to the second official language of public servants.

TABLE 3-6- (Cont'd)

VARIABLES OF STUDY C-3: AFTER the LTP

- 7 INDEPENDENT VARIABLES: Language knowledge acquired in the LTPs*
1. Reading comprehension (ECL/LKE "read" - end of LTP): knowledge of language acquired in the LTPs.
 2. Written expression (ECL/LKE "write" - end of LTP): knowledge of language acquired in the LTPs.
 3. Listening comprehension (ECL/LKE "listen" - end of LTP): knowledge of language acquired in the LTPs.
 4. Oral expression (ECL/LKE "speak" - end of LTP): knowledge of language acquired in the LTPs.
 5. Reading comprehension (ECL/LKE "read" - September 1975): knowledge of language acquired in the LTPs.

* See reports by Groups B and A2 for the definition of the ECL/LKE pre-tests.

SUMMARY OF SECTION 3.1

Before describing the specific experimental plans of each study of Research Group C (BEFORE, DURING, AFTER), the following joint decisions were made with the other members of the LTP Team:

- (a) To concentrate our efforts on the Continuous Language Training Programs;
- (b) To study the French and English-speaking groups separately;
- (c) To employ the cross-section method;
- (d) To cover the entire population BEFORE, DURING, and AFTER;
- (e) To cover only the NCR and Montreal regions.

The dependent variables for BEFORE STUDY C-1 were the components of the ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT of public servants BEFORE their admission to an LTP and the independent variables we examined in relation to these components were the socio-biographical characteristics of public servants, their individual psychological traits, and their attitudes and motivations regarding the second language.

The dependent variables for DURING STUDY C-2 consisted of the components of the PSYCHO-PEDAGOGICAL CONTEXT of the LTPs and the independent variables of the socio-biographical characteristics of public servants, their psychological traits, their attitudes and motivations, their perception of their former organizational environment, and their academic performance in the LTP. This analysis was also supplemented by a qualitative sub-study of class progress during a typical month.

AFTER STUDY C-3 successively analyzed the various components of the USE OF THE SECOND LANGUAGE AT WORK and language maintenance after the public servants' re-entry into the Public Service. The independent variables in both cases were socio-biographical characteristics, psychological traits, attitudes and motivations, and organizational environment of public servants. With respect to language maintenance, our plan included the components of use and the knowledge of language acquired in the LTP.

3.2 SAMPLING AND CONDITIONS OF COLLECTION

Group C in collaboration with Group B made up three main samples for purposes of its studies (see Figure 3-1): a sample BEFORE the LTP, a sample DURING the LTP, and a sample AFTER the LTP. These samples were then subdivided into various sub-samples as shown later.

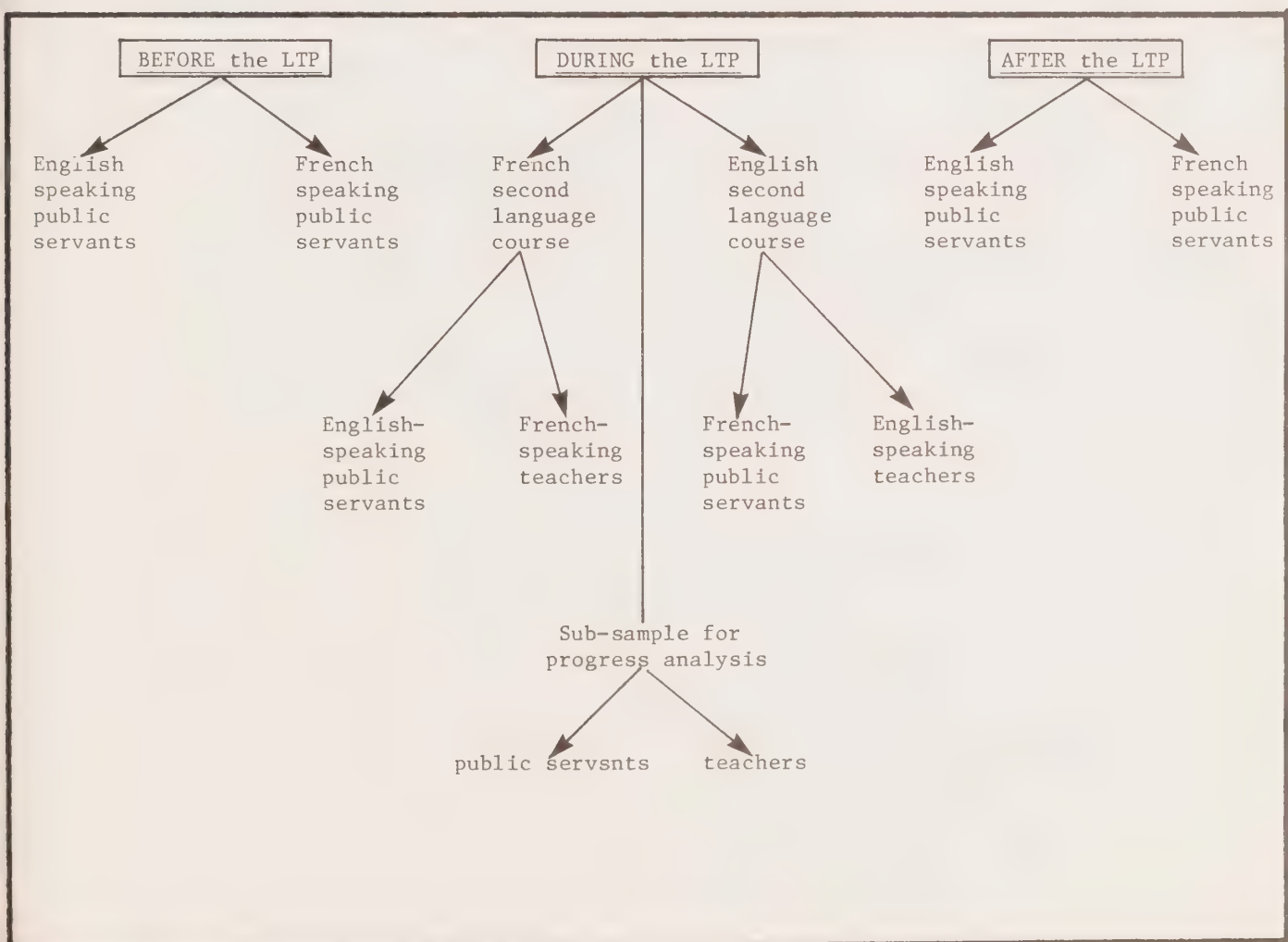


Fig. 3-1 Group C samples.

Each of these samples had certain common characteristics:

First, they had to include public servants who were about to undertake, were undertaking, or had undertaken a continuous language training program.

Second, they had to include public servants from both English-and French-speaking groups.

Third, they had to cover all the volunteers who agreed to participate in these studies rather than only a random sample.

Although our objective was not, as we pointed out earlier, to undertake a systematic BEFORE - DURING - AFTER comparative study, we attempted to make these three samples as comparable as possible by drawing them all from the "same entire population" of public servants in the continuous LTPs. We should also emphasize that our sampling reference point is the population of public servants in continuous LTPs and not the entire population of public servants in the Public Service of Canada.

Let us now examine the specific characteristics, number of subjects covered, etc. of these samples as well as their specific collection conditions¹⁷. Statistical results (frequency, distribution, etc.) for each sample per descriptive variable are shown at the beginning of the chapters on results (Chapter 4 for the BEFORE sample, Chapter 5 for the DURING sample, and Chapter 6 for the AFTER sample).

¹⁷ Research Groups B and C shared the task of collecting samples and it was understood that Group B would look after the BEFORE and DURING samples and Group C would be responsible for the AFTER sample. Thus, the detailed description of the BEFORE and DURING samples is drawn for the most part from the report prepared by Group B.

3.2.1 Samples BEFORE the LTPs

With the collaboration of the Orientation Services of the Learning Support Services Branch, Group B was able to contact 189 English-speaking public servants and 5 French-speaking public servants for purposes of forming the sample BEFORE the LTP (see Table 3-7-). Considering this low number of French-speaking public servants, it was jointly decided with Group B to limit our BEFORE study to the sub-sample of English-speaking public servants.

TABLE 3-7-			
English- and French-Speaking Public Servants Contacted in the BEFORE Sample and % of Total Population			
	Total Contacted	Population	%
English-speaking public servants (individual interviews)*	189 (41)	300 -	63 -
French-speaking public servants	5	-	-
TOTAL	194	-	-

* Public servants met during individual interviews.

According to a study made by the Orientation Service, the public servants who use this Service during a given month are representative of the population of public servants who register in LTPs. The 189 public servants of our BEFORE sample recruited during two consecutive months (May and June) therefore constituted a very valid sample especially since they represented 63% of the 300 candidates who attended the Orientation Service between April 22 and July 4, 1975.

All these volunteers attended a special testing session which lasted half a day. They were invited to participate in the LTP study during their normal preliminary orientation session, at which time they were given a letter of invitation¹⁸ which explained the objectives of the LTP study. Upon acceptance of this invitation, an interview was set up for them within the two following days.

The counsellors and testing staff of this Service collaborated fully, throughout this process, as well as in the selection and testing of these persons, by following the directives and using the collection tools provided by the LTP Team.¹⁹

In addition to subjecting the volunteers of the BEFORE study to a series of tests and questionnaires at the Orientation Service, Group C also carried out individual interviews with a sub-sample of 40 persons. These interviews took place at the offices of the Language Bureau and lasted approximately 45-60 minutes. The interviewers were experienced persons trained by Group C and of the same language group as the persons interviewed.

Table 3-8- on the following page shows the tools used and the information collected from the BEFORE study samples.

¹⁸ For details on this letter, see Group B report.

¹⁹ We wish to thank all these persons and the Head of the Orientation Service for their valuable assistance.

TABLE 3-8-

Tools Used and Information Collected
from the BEFORE Samples
(English- (E) and French- (F) speaking public servants)

Information	Measurement Tools	(Source)*	Sample
1. <u>Socio-biographical characteristics</u>	Information available at the Language Bureau and Public Service Commission	(B,C)	E, F
2. <u>Psychological traits</u>			
2.1 Personality	Cattell's 16 PF	(B)	E, F
2.2 Self-concept	T.S.C.S.	(C)	E, F
2.3 Values	Value Survey by Rokeach	(C)	E, F
2.4 Internal-external control	Rotter	(B)	E
2.5 Language aptitudes**	M.L.A.T.	{ Orientation Service	E
	P.L.A.B.		E
	Placement test		E, F
3. <u>Attitudes and motivations regarding the second language</u>	Gardner's "C" scales	(B,C)	E, F
4. <u>Perceptions of the organizational environment</u>	IFG "B" scale	(C)	E, F
5. <u>Other (qualitative) information</u>	Individual interviews	(C)	sub-sample
6. <u>Suggestions by public servants</u>	Individual interviews	(C)	sub-sample

* "Source" indicates which Research Group of the LTP Team was more particularly interested in the information.

** These tests were given by the Orientation Service.

3.2.2 Samples DURING the LTPs

The samples of the study carried out DURING the LTPs were divided into three categories:

- Public servants and teachers of the "French Second Language Course",
- Public servants and teachers of the "English Second Language Course",
- Sub-sample of the "class progress analysis during a typical month".

The last sub-sample is the subject of a separate presentation in the following section of this chapter.

For the first two sub-samples, we contacted public servants and teachers from the National Capital Region (N.C.R.) and Montreal area (see Table 3-9-), still with the cooperation of Group B.

With respect to the French second language course, the 940 public servants contacted in the NCR and Montreal represent 55% of the approximate 1700 public servants in a LTP during the period May 5, to June 4, 1975, and the 290 teachers represent 45% of the 650 teachers of these public servants. With respect to the English second language course, the 130 public servants contacted represent 65% of the approximately 200 public servants in an LTP during the same period, and the 30 teachers represent 40% of the 75 teachers of these public servants.

TABLE 3-9-

Public Servants and Teachers of the DURING Samples
and % of Total Population

		Total Contacted	Population*	%
<u>French second language course:</u>				
English-speaking public servants	from NCR	890	-	-
	Montreal	50	-	-
	Total	940	1700	55
French-speaking teachers from	NCR	275	-	-
	Montreal	15	-	-
	Total	290	650	45
<u>English second language course:</u>				
French-speaking public servants from	NCR	44	-	-
	Montreal	86	-	-
	Total	130	200	65
English-speaking teachers from	NCR	10	-	-
	Montreal	20	-	-
	Total	30	75	40

* All population estimates are approximate.

As was pointed out in the report by Group B, all samples were valid. In all probability, the two public servant sub-samples were even representative of their respective populations since they exceeded 50%²⁰.

Table 3-10- shows the distribution of public servants by schools at the Training Center and clearly shows that each school is well represented.

The collection conditions in each of the Training Centers were appreciably similar. In order to promote the greatest possible participation by public servants and teachers, the following steps were taken:

- the directors of Centers were advised of the study ahead of time,
- members of the LTP Team explained the objectives of the study to the public servants and teachers in class,
- copies of a press release by Mr. Chrétien on the study were handed out,
- classes were suspended during the testing period,
- finally, participation was anonymous as the LTP Team had a code known only to itself.

²⁰ Unfortunately, we were unable to statistically verify the degree of representativeness of each of these samples due to the lack of available data on the reference populations.

TABLE 3-10-

Distribution of Volunteers of the DURING Sample
According to Units and Training Centers

<u>Training Center</u>	<u>Unit</u>	<u>Public Servants</u>		<u>Teachers</u>	
		<u>English-Speaking</u>	<u>French-Speaking</u>	<u>French-Speaking</u>	<u>English-Speaking</u>
CARSON'S	A-1	81	-	16	-
	A-2	46	-	35	-
	A-3	62	-	14	-
	A-4	48	-	14	-
	A-5	60	-	14	-
BISSON	A-6	56	-	} 34	-
	A-7	46	-		
COL. BY	B-1	46	-	31	-
ASTICOU	B-2	67	-	13	-
	B-3	67	-	13	-
	B-4	68	-	28	-
	B-5	89	-	28	-
	B-6	46	-	20	-
	B-7	58	-	15	-
PROGRAM C		-	44	-	10
MONTREAL FRENCH		-	86	-	20
MONTREAL ENGLISH		50	-	15	-
TOTAL		940	130	290	30

Testing was carried out at the language schools in groups of up to 130 public servants under the supervision of assistants hired for this purpose and working in close co-operation with the teachers and counsellors of the school²¹. Each volunteer attended half-day testing sessions on two consecutive days. A general information sheet on the LTP was handed out at the beginning of testing and a "comment" sheet at the end.

Approximately the same procedure was followed with teachers. Their testing session, however, lasted only half a day.

Table 3-11- on the following page shows the tools used with the public servants involved in the DURING study.

²¹ We wish to thank all these persons as well as the school administrations.

TABLE 3-11-

Tools Used and Information Collected

from the DURING Samples

(English- (E) and French- (F) speaking public servants)

Information	Measurement Tools	(Source)*	Sample
1. <u>Socio-biographical characteristics</u>	Information available at the Language Bureau and Public Service Commission	(B,C)	E, F
2. <u>Psychological traits</u>			
2.1 Personality	Cattell's 16 PF	(B)	E, F
2.2 Self-concept	T.S.C.S.	(B)	E, F
2.3 Values	Value Survey by Rokeach	(C)	E, F
2.4 Internal-external control	Rotter	(B)	E
2.5 Language aptitudes**	M.L.A.T.	{Orientation Service	E
	P.L.A.B.		E
	Placement test		E, F
	P.M.A.		E
2.6 Intelligence	Otis-Ottawa	(B)	F
	IPAT	(B)	F
3. <u>Attitudes and motivations regarding the second language</u>	Gardner's "C" scales	(B,C)	E, F
4. <u>Perceptions of former organizational environment</u>	IFG "B" scales	(C)	E, F
5. <u>Perceptions of psycho-pedagogical context</u>	IFG "G" scales	(C)	E, F

* "Source" indicates which Research Group of the LTP Team was more particularly interested in the information.

** These tests were given by the Orientation Service.

TABLE 3-11- (Cont'd)

Tools Used and Information Collected

from the DURING Samples

(English- (E) and French- (F) speaking public servants)

Information	Measurement Tools	(Source)*	Sample
6. <u>Measurement of language performance of public servants***</u>	ECL/LKE, performance tests, evaluations by teachers, lessons covered	(B)	E, F
7. <u>Other (qualitative) information</u>	Open questions annexed to "G" scale	(C)	E, F
8. <u>Suggestions by public servants</u>	Open questions annexed to "G" scale	(C)	E, F

*** This information was gathered at the Language Bureau.

3.2.3 Sub-sample of class progress analysis during a typical month

In order to complete the general but systematic observation of the psycho-pedagogical context established by means of questionnaires, we undertook a more qualitative and detailed analysis of this context in collaboration with Research Group D²². This analysis involved following a sample of 13 classes of public servants and teachers for four consecutive weeks in July 1975.

This sub-sample of 13 classes was made up according to the following criteria (see Figure 3-2):

- (a) the second language taught: the sample had to represent classes of English-speaking public servants and French-speaking public servants, giving priority to the first,
- (b) the teaching method: the sample had to represent the four following methods:
 - the "Dialogue Canada" method for English-speaking
 - the "Fluent French" method public servants
 - the "Traditional Approach" method
 - English teaching: for French-speaking public servants
- (c) the level of language aptitude: the sample had to represent levels 1 and 2,
- (d) seniority in an LTP²³: the sample had to represent "old" and "new" students.

²² We wish to thank Group D for its cooperation in this part of our study.

²³ "Old" means in an LTP for over 3 weeks. "New" means in an LTP for less than 3 weeks.

"old" students in the LTPs	Dialogue Canada method	level 1	class A-136 (8 st., 1 teach.)
			class B-728 (6 st., 1 teach.)
			class B-338 (8 st., 2 teach.)
			class A-427 (9 st., 1 teach.)
"new" students in the LTPs	Fluent French method	level 2	class B-502 (5 st., 1 teach.)
			class A-227 (5 st., 1 teach.)
			class A-317 (4 st., 1 teach.)
		level 1	class B-430 (3 st., 1 teach.)
French second language course	Traditional Approach method	level 1	class A-534 (8 st., 1 teach.)
English second language course	Dialogue Canada method	level 1	class B-438 (6 st., 1 teach.)
			class A-433 (8 st., 2 teach.)
	no particular method	level 1	class C-114 (4 st., 1 teach.)
		level 2	class C-103 (4 st., 1 teach.)
TOTAL: 13 classes, 78 students, 15 teachers			

Fig. 3-2 Sub-sample of Class Progress Analysis During a Typical Month.

After obtaining an explanation of the objectives of the study from the LTP Team during previous meetings with members of Groups C and D, the student and teacher volunteers²⁴ of these 13 classes agreed to the following:

- that two hour tape recordings would be made each week during the four week study²⁵,
- that informal individual interviews lasting approximately 60 to 75 minutes would be held at the end of each of these four weeks.

These informal individual interviews with the public servant-students and teachers were carried out according to interview plans described in the following section (Section 3.3: "Description of Measurement Tools Used"). They were carried out by a team of interviewers previously trained for this purpose by Group C.

²⁴ We wish to thank all these persons who welcomed the members of this sub-study in their classes.

²⁵ The report by Group D includes an analysis of the content of these tape recordings.

3.2.4 Samples AFTER the LTPs

For the study AFTER the LTPs, we attempted to contact French- and English-speaking public servants who had successfully completed their continuous LTP between December 1, 1974, and February 28, 1975, that is to say, six to nine months later, and who had returned to their working environment in the Public Service of Canada in the NCR.

With the help of computer data supplied by the Language Bureau, we identified close to 366 public servants who met the requirements above²⁶. A letter was then sent to these people explaining the objectives of the LTP study and inviting them to attend a one day testing session at the end of August, or beginning of September, 1975.

Table 3-12- shows the results of this operation.

TABLE 3-12-			
French- and English-Speaking Public Servants Contacted in the AFTER Sample and % of Total Population			
	Total Contacted	Population	%
English-speaking public servants (individual interviews)*	93 (40)	345 -	27 -
French-speaking public servants (individual interviews)*	4 (4)	21 -	19 -
TOTAL	97	366	26

* Public servants met in individual interviews.

²⁶ We wish to give special thanks to the management of the LTP Team who gave us much appreciated assistance in this operation.

This Table shows that only 93 of the 345 public servants identified, that is 27%, were represented in our English-speaking sample, and only 4 of the 21 French-speaking public servants accepted our invitation. In the latter, it is obvious that the number of subjects was clearly insufficient for a valid statistical analysis. Thus, we decided to forego the analysis of this sub-sample.

This low participation is most due to the time of year of the testing sessions: end of August, beginning of September. Many public servants had not returned from their holidays. Undoubtedly, participation would have increased considerably had the sessions been held at the end of September; however, our deadlines²⁷ did not permit such a delay.

In any event, a sample of 93 was sufficient for all the statistical analyses we had intended to make. Anyway, as we will see in the next section, this small sample proved to be very similar to the large sample of English-speaking public servants of the DURING study in 37 individual variables.

As in the BEFORE sample, Group C invited volunteers of the AFTER sample to participate in individual interviews lasting approximately one hour. Forty-four persons accepted the invitation, 40 English-speaking and 4 French-speaking public servants; the interviews were carried out in the departments by the same interviewers as those of the BEFORE study.

Table 3-13- on the following page shows the tools used and the information collected from the samples of the AFTER study.

²⁷ At that time, our deadline had been set for October 30.

TABLE 3-13-

Tools Used and Information Collected
from the AFTER Samples
(English- (E) and French- (F) speaking public servants)

Information	Measurement Tools	(Source)*	Sample
1. <u>Socio-biographical characteristics</u>	Information available at the Language Bureau and Public Service Commission	(B,C)	E, F
2. <u>Psychological traits</u>			
2.1 Personality	Cattell's 16 PF	(B)	E, F
2.2 Self-concept	T.S.C.S.	(C)	E, F
2.3 Values	Value Survey by Rokeach	(C)	E, F
2.4 Language aptitudes**	M.L.A.T.	(B)	E
	P.L.A.B.	(B)	E
	Placement test	(B)	E, F
3. <u>Attitudes and motivations regarding the second language</u>	Gardner's "C" scale	(B,C)	E, F
4. <u>Perceptions of the organizational environment</u>	IFG "B" scales	(C)	E, F
5. <u>Use of second language</u>	IFG "B3U" scale	(C)	E, F
6. <u>Language acquired</u>			
6.1 knowledge at end of LTP***	ECL/LKE	(C)	E, F
6.2 knowledge in Sept. 75	written ECL/LKE	(C)	E, F
6.3 maintenance of knowledge	IFG "B3U" scale	(C)	E, F

* "Source" indicates which Research Group of the LTP Team was more particularly interested in the information.

** These tests were given by the Orientation Service.

*** This test was given at the Language Bureau.

TABLE 3-13- (Cont'd)

Tools Used and Information Collected

from the AFTER Samples

(English- (E) and French- (F) speaking public servants)

Information	Measurement Tools	(Source)*	Sample
7. <u>Other (qualitative) information</u>	Individual interviews	(C)	sub-sample
8. <u>Suggestions by public servants</u>	Individual interviews	(C)	sub-sample

3.2.5 Comparability of BEFORE, DURING, and AFTER
samples of English-speaking public servants

Without undertaking a rigorous statistical study of the comparability of the BEFORE, DURING, and AFTER samples of English-speaking public servants, we thought it would be interesting to briefly examine the similarities and differences of these groups, especially because of the small number of subject in the AFTER sample.

We therefore compared the three groups according to the following variables²⁸:

- their socio-biographical characteristics (6 characteristics),
- their language aptitudes as measured by the M.L.A.T.
(5 aptitudes),
- the dimension of their self-concept as measured by the T.S.C.S.
(8 dimensions),
- their instrumental values as measured by Rokeach's "Value
Survey" (18 values).

This comparative table is shown on the following page (Table 3-14).

The only pertinent individual variables that are common to the three samples.

TABLE 3-14-

Comparison of BEFORE, DURING and AFTER Sub-Samples of
English-Speaking Public Servants According to Four Categories
of Individual Variables

VARIABLES	(No.)	BEFORE Sample			DURING Sample			AFTER Sample		
		(N)*	M	σ	(N)**	M	σ	(N)*	M	σ
1. SOCIO-BIOGRAPHICAL CHARACTERISTICS:										
1.1 Age category	(4)	(187)	3.27	1.10		3.30	1.10	(92)	3.52	1.02
1.2 Sex (1=M, 2=F)	(5)	(180)	1.35	0.47		1.36	0.47	(89)	1.35	0.48
1.3 Professional category	(6)	(185)	3.78	1.23	(924)	3.55		(89)	3.59	1.27
1.4 Professional status	(11)	(187)	1.75	0.42		1.72	0.45	(92)	1.65	0.52
1.5 Level of education	(84)	(178)	3.15	0.88		3.31	0.80	(72)	3.56	0.68
1.6 Wage category	(93)	(189)	4.96	3.00		4.19	2.16	(83)	4.32	2.36
2. LANGUAGE APTITUDES (MLAT):										
2.1 "Number learning"	(75)	(187)	30.45	9.45		28.48	11.01	(82)	31.81	10.46
2.2 "Phonetic script"	(76)	(187)	22.55	4.16		21.63	4.55	(82)	22.29	6.00
2.3 "Spelling clues"	(77)	(187)	16.96	8.55	(924)	16.05	8.58	(82)	20.31	9.37
2.4 "Words in sentences"	(78)	(187)	20.53	7.47		19.45	7.89	(82)	23.00	7.52
2.5 "Paired associates"	(79)	(187)	12.82	5.92		11.78	5.71	(82)	13.31	5.37

* Only valid cases were retained in these BEFORE and AFTER sub-samples.

** No-answers were all replaced by the median score of the group concerned.

TABLE 3-14-(Cont'd)

Comparison of BEFORE, DURING and AFTER Sub-Samples of
English-Speaking Public Servants According to Four Categories
of Individual Variables

VARIABLES	(No.)	BEFORE Sample			DURING Sample			AFTER Sample		
		(N)	M	σ	(N)	M	σ	(N)	M	σ
3. SELF-CONCEPT (TSCS):										
3.1 Identity	(1)	(10)	127.10	7.65		125.76	9.68	(86)	125.68	8.93
3.2 Self-satisfaction	(2)	(10)	104.30	16.53		113.29	13.63	(86)	111.87	14.76
3.3 Personal self	(6)	(10)	64.70	9.05		68.26	7.77	(86)	67.39	8.10
3.4 Social self	(8)	(10)	71.40	6.86		70.22	7.59	(86)	69.69	7.22
3.5 Total conflict	(12)	(10)	30.70	7.04	(924)	30.15	8.33	(86)	28.58	8.07
3.6 Net conflict	(13)	(10)	-11.90	14.81		- 6.97	12.23	(86)	- 5.76	11.59
3.7 Variation	(14)	(10)	45.70	20.00		41.87	11.35	(86)	42.67	12.37
3.8 Distribution	(16)	(10)	109.60	19.58		121.06	24.67	(86)	119.54	24.58
4. INSTRUMENTAL VALUES (ROKEACH):										
4.1 Ambitious	(19)	(88)	8.73	5.29		9.63	4.66	(78)	11.34	4.51
4.2 Open-minded	(20)	(87)	8.13	4.79		7.59	4.13	(77)	7.44	4.45
4.3 Competent	(21)	(88)	6.94	3.86		7.29	3.72	(78)	7.71	4.32
4.4 Gay	(22)	(88)	10.15	4.53		9.41	4.21	(78)	8.39	4.37
4.5 Neat	(23)	(88)	13.03	4.57		13.35	3.94	(78)	13.92	4.30
4.6 Courageous	(24)	(88)	8.54	4.47		9.33	4.07	(78)	8.91	4.26
4.7 Lenient	(25)	(88)	10.10	4.63		9.49	4.07	(78)	9.15	4.97
4.8 Obliging	(26)	(88)	10.52	3.97		9.95	4.20	(78)	9.44	4.43
4.9 Honest	(27)	(88)	4.39	3.28		4.27	3.37	(78)	4.83	4.35
4.10 Imaginative	(28)	(88)	10.69	5.07	(924)	11.07	4.51	(78)	9.08	4.70
4.11 Independent	(29)	(86)	8.41	5.08		8.61	4.57	(77)	8.15	5.18
4.12 Intellectual	(30)	(88)	10.22	5.61		10.31	4.75	(77)	9.15	5.04
4.13 Logical	(31)	(87)	9.86	4.81		9.37	4.04	(76)	9.93	4.71
4.14 Loving	(32)	(87)	8.64	5.13		8.29	4.57	(71)	7.59	4.69
4.15 Obedient	(33)	(88)	15.52	3.65		15.73	3.02	(78)	16.02	3.51
4.16 Polite	(34)	(88)	11.76	4.50		12.43	3.68	(78)	13.19	3.40
4.17 Responsible	(35)	(88)	6.21	4.12		5.61	3.43	(78)	6.14	3.98
4.18 Self-control	(36)	(88)	9.09	4.85		9.24	4.34	(78)	10.56	4.79

This table clearly shows a great similarity among the three groups. Indeed, out of the 37 variables analyzed, there seems to be a great difference only with regard to 11 variables. We observed some differences in language aptitudes especially between the DURING and AFTER samples. It should be noted in this case that the language aptitudes of public servants AFTER seem systematically superior to those of the public servants DURING. This is not surprising since the AFTER sample is made up of persons who have successfully completed their LTP whereas the DURING sample includes public servants who will pass and those who will fail - language aptitudes are the best indicators of success among this group²⁹.

We also observed differences in certain dimensions of the self-concept between the BEFORE sample and the DURING and AFTER samples. However, it is very difficult here to draw any conclusions as to real differences because of the very small number of subjects in the BEFORE sample who answered the T.S.C.S. (10 public servants).

Finally, we observed some major differences in values, however, in only 4 out of 18 values.

On the basis of this brief analysis, it is therefore not too risky to say that our three samples are comparable and that the AFTER sample, even with only 93 subjects, is very similar to the DURING sample.

29

See results of Group B in this regard.

SUMMARY OF SECTION 3.2

We succeeded in reaching a sufficient number of volunteers to constitute interesting samples for our BEFORE, DURING, and AFTER studies, with two exceptions however: French-speaking public servants for our BEFORE and AFTER studies. In both cases, we were unfortunately unable to make up valid samples before our deadlines.

With respect to the BEFORE sample of English-speaking public servants, 189 persons (approximately 63% of the reference population) agreed to complete the series of tests and questionnaires we had prepared for them and a sub-sample of 40 persons agreed to participate in individual interviews.

Several samples and sub-samples were made up for the DURING study:

A French course sample made up of:

- 890 English-speaking public servants from the NCR and 50 from Montreal (that is approximately 55% of the reference population)
- 275 French-speaking teachers from the NCR and 15 from Montreal (that is approximately 45% of the reference population)

An English course sample made up of:

- 44 French-speaking public servants from the NCR and 86 from Montreal (that is approximately 65% of the reference population)
- 10 English-speaking teachers from the NCR and 20 from Montreal (that is approximately 40% of the reference population)

A class progress analysis sample made up of:

- 78 public servant-students and 15 teachers distributed among 13 classes.

The AFTER sample of English-speaking public servants, although smaller than the previous samples, proved to be quite comparable to the latter in 26 of the 37 individual variables examined for this comparison. On the whole, 93 English-speaking public servants (approximately 26% of the reference population) attended the testing sessions and 40 agreed to individual interviews.

3.3 DESCRIPTION OF MEASUREMENT TOOLS USED

In order to measure the variables retained for studies C1, C2 and C3, in some cases Group C used instruments already available in the market, such as the TSCS (self-concept), the Value Survey (values), etc., and in other cases, as in the scales of attitudes and motivations regarding the second language, it "adapted" available instruments to the specific purposes of the studies. However, in most cases, it used new "made to measure" instruments such as questionnaires on the organizational environment and the psycho-pedagogical context, personal interviews, class progress analysis instruments, etc.

On the whole, more than twenty different measurement instruments were used jointly by Groups B and C. With a few exceptions, all these instruments were available in both the French and English languages.

This section will not describe all the instruments used by Groups B and C but only those specifically prepared or used by Group C. Therefore, the following instruments shall not be described:

- a) the instruments which permitted the collection of information on the socio-biographical characteristics of public servants. This information was provided to us directly by the Languages Bureau and/or the Public Service Commission by means of tape recordings;
- b) instruments which measured the individual psychological traits of public servants:
 - Cattell's 16 PF (personality)
 - Rotter's Locus of Control
 - Thurstone's P.M.A. (intellectual aptitudes)
 - Cattell's Culture Free Intelligence
 - Otis-Ottawa (intelligence)
 - the M.L.A.T. (language aptitudes)

- the P.L.A.B. (language aptitudes)
- the Language Bureau's placement test

All these instruments used by Group B are described in the report prepared by that Group;

- c) Gardner's scales of attitudes and motivations regarding the second language: these scales are also described in detail in the report by Group B;
- d) the instruments for evaluating language knowledge of public servants during or at the end of their LTP:
 - the ECL/LKE
 - evaluations by teachers
 - performance tests

All these tools are analyzed in detail by Research Group A2 of the LTP Team.

The following instruments are described in this section:

- the two instruments used by Group C to measure individual psychological traits:

Rokeach's Value Survey

The Tennessee Self-Concept Scale (TSCS)

- the questionnaires prepared by the IFG to measure the public servants' perceptions of the organizational environment BEFORE, DURING and AFTER the LTPs;

- the questionnaires prepared by the IFG to measure the perceptions of public servants and teachers regarding the psycho-pedagogical context of the LTPs;
- the questionnaires prepared by the IFG to measure the use of the second language at work and language maintenance after the LTPs;
- the individual interviews and questions prepared by the IFG to measure various qualitative aspects of the LTPs.

We will briefly describe how each of these instruments were constructed and validated, their content, the type of measurement scale used and the questions used for analytical purposes.

The reader will undoubtedly note that our description of these research instruments is very concise. The preparation of these instruments was in itself a major research task. A completely satisfactory account of the results of all analyses on the composition and validity of these instruments would have required the production of a report as extensive as this one and since this was not part of our main objective, we limited our report to the essentials. Readers interested in further information may refer to Appendix 1 which includes a copy of our instruments and to Appendix 4 which includes the thousands of pages of detailed results from analyses made with these instruments.

3.3.1 Value survey and T.S.C.S.³⁰

We will first describe Rokeach's Value Survey and then the Tennessee Self Concept Scale (TSCS) prepared by Fitts and his collaborators.

³⁰ We wish to thank Mrs. Jacques Perron, Ph.D., and Jean-Marie Toulouse, Ph.D., who gave us valuable advice on these two instruments, as well as Milton Rokeach for his cooperation with the Value Survey.

3.3.1.1 Rokeach's value survey

The measurement instrument conceived by Rokeach (1973) is very simply composed of 2 series of eighteen (18) items which the subject is required to arrange in a decreasing order of importance to him.

With respect to reliability, the author (see Rokeach, 1973) reports a large number of research studies made with various versions of his questionnaire, with different groups of subjects and at various time intervals separating the test from the re-test. The correlation coefficients obtained vary between .62 and .87 in the case of terminal values and between .53 and .72 in the case of instrumental values.

The research made with the Value Survey is really the proof of the instrument's validity and the basis for the interpretation of future results.

Rokeach first compares the values with socio-economic variables such as sex, social class, race, age, religion, political affiliation, etc... The sample used in his research being the American public, his results are an indication of the quality of American life.

Rokeach (1973) then reports a series of research studies which enabled him to establish a relationship between values and attitudes. Among the latter, he examines those which relate to civil rights and poverty, international affairs, religion, and personality. His results are definite proof of relationships between the two variables and provide valuable documentation for the interpretation of similar phenomena.

In a third part, the author examines the relationship between values and behaviour. This study provides us with useful original data for the analysis of our own results.

The instrument's validity is clearly demonstrated by all this research. For further proof of the Value Survey's scientific value, consider the work by Rokeach (1973) in which he illustrates the manner in which long and short term changes can be produced experimentally in values, attitudes and behaviour.

In consideration of all the above, we decided to include this instrument in our research, thinking that its measurement ability would serve to partially explain the problems examined by our study. The study by Group C, however, used only the 18 instrumental values of Rokeach's instrument; the terminal values seemed less relevant to the objectives of our work. Table 3-15-on the following page shows a list of these 18 instrumental values and their definitions.

TABLE 3-15--

Rokeach's 18 Instrumental Values

Component	Statements
1 - Ambitious (hard worker, anxious to succeed)	19
2 - Open-minded	20
3 - Competent (efficient)	21
4 - Gay (casual, joyous)	22
5 - Neat (well-groomed, orderly)	23
6 - Courageous (able to stand by his beliefs)	24
7 - Lenient (willing to forgive)	25
8 - Obliging (willing to help others)	26
9 - Honest (frank, sincere)	27
10 - Imaginative (bold, innovative)	28
11 - Independent (emancipated, autonomous)	29
12 - Intellectual (intelligent, reflective)	30
13 - Logical (coherent, rational)	31
14 - Loving (affectionate, tender)	32
15 - Obedient (respectful, submissive)	33
16 - Polite (courteous, well-bred)	34
17 - Responsible (reliable, trustworthy)	35
18 - Self-control (disciplined, temperate)	36

3.3.1.2. TSCS by Fitts and his collaborators

An approved research instrument of known metrological value is needed to measure the self-concept. In our opinion, this definition fits the Tennessee Self Concept Scale (TSCS) established by Fitts (1965). This scale has been used in over one hundred studies of all kinds, most of which were carried out by the author and his team of researchers. Figure 3-3 which follows illustrates the self-concept model used as a theoretical structure in the TSCS.

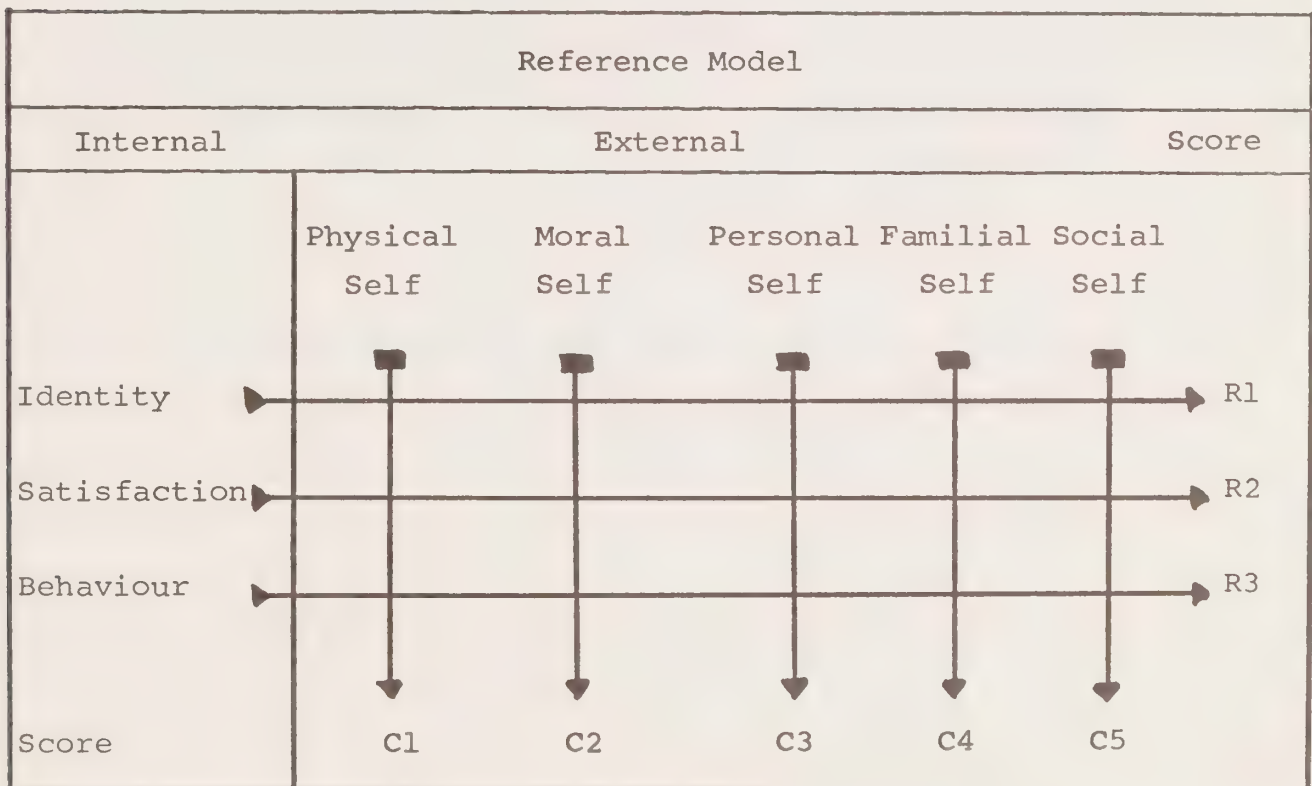


Fig. 3-3 Self-concept model used as a theoretical structure in the TSCS.

- R1. Represents the basic identity or "what a person is".
- R2. Is a measurement of self-satisfaction or "how one accepts oneself".
- R3. Relates to one's perception of one's behaviour.
- C1. Defines the physical self.
- C2. Refers to the moral or ethical self.

- C3. Identifies the personal self: the value a person attaches to himself, the psychological traits, and characteristics.
- C4. Refers to the familial self: the self in relation to the primary social group, family, and close friends.
- C5. Describes the social self: the self in relation to the secondary social group.

a) Description of the TSCS

The TSCS is composed of 100 statements with respect to which the subject must indicate whether they are (1) completely false, (2) mostly false, (3) partially true and partially false, (4) mostly true or (5) completely true. Answers to all or to groups of these statements are converted to scores which we intend to describe here according to their relevance to our study.

Total positive score

This score measures the total self-concept and indicates a person's general esteem for himself. Eight (8) other scores are derived from this one corresponding to the model in Figure 3-3 (previous page).

Variability scores

These three scores define the composition of the self-concept. They represent: 1) the total variation, 2) the internal variation, and 3) the external variation.

Distribution scores

These scores indicate the number of times a subject has chosen points 1, 2, 3, 4, 5 on the statement evaluation scale. When added up, they give a total score which is interpreted as a measurement of a person's certainty or uncertainty regarding his self-concept, according to the high or low score. It is a self-concept differentiation index.

Conflict score

This conflict dimension is measured by two scores: the net conflict which describes people who either overevaluate their positive attributes or underevaluate their negative attributes, and the total conflict which indicates which of the two tendencies is stronger in the subject.

The TSCS has also established other scores and a series of practical scores relating to pathological dimensions of the personality, which we deem inapplicable within the framework of our research. Table 3-16- on the following page shows the eight dimensions we deemed relevant.

TABLE 3-16-

The Eight TSCS Dimensions
Retained for the Analyses by Group C

1. Identity, positiveness of self-image (identity score)

This score indicates the general positiveness or value which the respondent attaches to himself from specific aspects of his self-image.

2. Self-satisfaction, self-acceptance (self-satisfaction score)

This score indicates the degree of self-acceptance or self-satisfaction with one's self-image or, on the contrary, the desire to be different.

3. Feeling of self-worth (self-personal score)

This score measures one's feeling of personal worth as an individual, independently of one's image of one's body or of one's self-image in relation to others.

4. Satisfaction with social self (self-social score)

This score measures one's satisfaction with oneself in relationships with others.

5. Conflict in self-perception (total conflict score)

This score measures the conflict which arises when one defines one's self-image. This conflict arises as a result of real contradictions in defining positive traits of oneself on the one hand, and negative traits on the other hand. It is a kind of measure of the conflict between one's positive and negative image.

6. Direction of conflict (net conflict score)

This score indicates the direction of the conflict: either in terms of an overevaluation of positive attributes (the score is then positive) or in terms of an overevaluation of negative attributes (the score is then negative).

TABLE 3-16-(Cont'd)

The Eight TSCS Dimensions
Retained for the Analyses by Group C

7. Integration of self-image (variation score)

This score measures the integration of the various facets of the self-image. It reveals the makeup of an individual through his description of partial images of himself, such as his personal self, social self, physical self, moral self, and familial self.

8. Certainty of self-perception (distribution score)

This score indicates the extent to which an individual is certain of the manner in which he perceives himself.

b) Reliability and validity of the TSCS

Fitts et al (1971) report that the reliability of the TSCS, estimated according to the test - re-test method (2 week interval, N = 60), has produced coefficients which may vary between .60 and .92 depending on the scales.

The validity of the TSCS has been proven according to the four types recommended by Cronbach (1960): validity of content, concomitant validity, hypothetico-deductive validity, and validity of forecast. It would take too many words here to describe in detail the numerous studies made in this regard; it is sufficient to say that Crites (1965), in his analysis of the TSCS, concluded that the tool was quite acceptable from the point of view of its psychometric characteristics established according to known standards.

The TSCS was translated into French and checked for validity by Toulouse (1968) and Lamarche (1968) and the instrument thus adapted was recently employed by Cormier (1973), Carrier (1974) and Leahey (1974).

In our opinion, the TSCS seems to be the ideal tool for our study not only because of its intrinsic value but also because of the scientific support it received from the numerous research studies which employed it. The latter were published in monographic form and their results are a valuable basis for the interpretation of our data. Some of these monographs study the self-concept in relation to self-actualization (Fitts et al., 1971), performance (Fitts, 1972a), behaviour (Fitts, 1972b) and variables such as age, race, poverty and interpersonal relationships (Thompson, 1972).

3.3.2 Measurement of perceptions of the ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT

The measurement of the perceptions of public servants regarding their organizational environment within the context of the bilingualism policy of the Public Service of Canada required the construction of instruments made especially for this situation.

Group C thus prepared three separate questionnaires: one for public servants BEFORE the LTPs (B1), another for public servants DURING the LTPs (B2) and a third one for public servants AFTER the LTPs (B3). Although largely similar, these three questionnaires included specific questions for each situation BEFORE, DURING, and AFTER the LTPs. The greatest similarity of questions existed between the BEFORE (B1) and DURING (B2) questionnaires, both of which dealt with the organizational environment prior to the LTPs.

3.3.2.1 Duration and measurement scale

The duration of each questionnaire was approximately the same, requiring 45-50 minutes to complete, and all questionnaires were translated into English by a specialist³¹.

We used the same type of measurement scale for these three questionnaires: the Likert type of scale featuring equidistant degrees of AGREEMENT - DISAGREEMENT. Figure 3-4, which follows, briefly illustrates the manner in which the questions were presented.

31 We wish to thank Mrs. Betty Howell, professional translator, who completed this task.

"This questionnaire includes a series of statements relative to your working environment and the second language. Indicate to what degree, from 1 to 6, you AGREE or DISAGREE with each of these statements. Bear in mind that the distances between successive points are identical on this scale. If you are UNABLE to DECIDE (UD), check box 0. Use the answer sheet attached to this questionnaire".

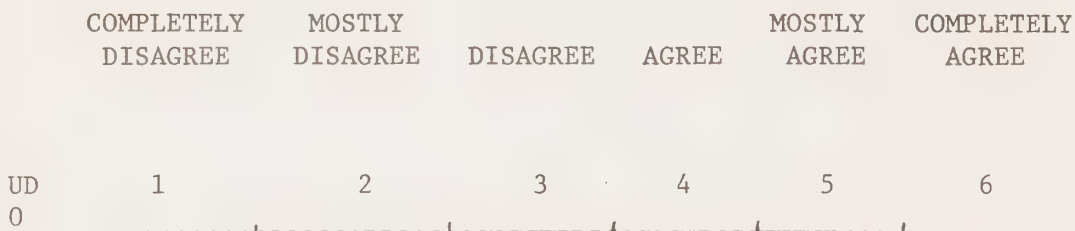


Fig. 3-4 Example of kind of instructions and measurement scale used for each questionnaire on the organizational environment.

3.3.2.2 Preparation and validation of questionnaires on the organizational environment

The three questionnaires B1, B2 and B3 on the organizational environment were prepared in accordance with usual psychometric rules and involved the following steps:

- analysis of the various components of the situation to be measured³²;
- choice of sample of most relevant aspects;

³² This analysis was made from the various relevant documents and papers submitted to the LTP Team, from observations and comments by resource-persons of the Language Bureau and the Public Service Commission, and from the working experience of a Group C member who had spent several weeks working as a consultant at the Official Languages Branch.

- preparation of preliminary version;
- pre-test of this preliminary version with resource persons;
- verification of relevance of "a priori" categories of the questionnaire by "judges";
- writing of the final version of the questionnaire.

We then made several analyses using the results gathered from the BEFORE, DURING and AFTER samples:

- analysis of internal consistency of item categories
(item-total correlation of category)
- analysis of inter-item correlations
- factorial analysis

The results of the analyses are shown in Appendix 4.

3.3.2.3 Specific content of questionnaires B1, B2 and B3

Questionnaire B1 (BEFORE) consisted of 93 statements grouped into the four following sections:

- Language Bureau: 14 statements;
- language requirements of positions: 12 statements;
- working environment of public servants BEFORE the LTPs: 61 statements;
- reaction of friends and family: 6 statements.

Questionnaire B2 (DURING) had 79 statements also grouped into four sections:

- language requirements of positions: 7 statements;
- working environment of public servants BEFORE the LTPs: 61 statements;
- opportunity to use the second language: 8 statements;
- general information: 3 statements.

It should be emphasized that questionnaire B2 dealt with the organizational environment prior to the LTP. Almost all the questions were identical to those of questionnaire B1 (all questions on the work groups and several of the questions of the other three sections).

Questionnaire B3 was also similar to the two others. It included 72 statements divided into three sections:

- Language Bureau: 8 statements;
- language requirements of positions: 5 statements;
- working environment of public servants AFTER the LTPs: 59 statements.

3.3.2.4 Components retained for analytical purposes

A factorial analysis of questionnaire B2 (DURING) and the results of the BEFORE sample of public servants was jointly carried out with Research Group B, applying the method of factorial analysis of the principal Varimax components, without iteration of variables but with rotation of factors, and with 1.5 "eigen" values³³.

33 See "SPSS Manual" for a description of this technique and its computer programming.

Questionnaire B2 was the subject of several factorial analyses:

- a first analysis with the entire population of English- and French-speaking public servants of the DURING study.
- a second analysis with the even-odd items of B2.
- a third analysis of comparison of questionnaires B1 and B3.

These analyses enabled us to derive 8 factors explaining 54% of the total variance of questionnaire B2. The factorial structures of questionnaires B1 and B3 being very similar to that of questionnaire B2, we decided to take the latter as a reference point for the three questionnaires.

A list of these factors as well as the specific items of questionnaires B1, B2 and B3 appears in Tables 3-17, 3-18 and 3-19 on the following pages. We have also included in these tables, after the components drawn from the factorial analysis, certain "a priori" components. Although these components were not drawn from the factorial analyses, they appeared to be of sufficient importance for us to include them in our analyses.

In summary, we retained the following for analytical purposes:

- 72 of the 93 items of questionnaire B1, grouped into 8 "factorial" components and 5 "a priori" components.
- 62 of 79 items of questionnaire B2, grouped into 8 "factorial" components and 3 "a priori" components.
- 58 of the 72 items of questionnaire B3, grouped into 7 "factorial" and 4 "a priori" components.

TABLE 3-17-

Content and Origin of Each Component of the Questionnaire*
on Perception of the ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT

"B1"

Component	Statements
1 - Adherence to work group	33 to 43
2 - Utility of the second language with regard to participation in the organization	53 to 61
3 - Absence of authoritative support in the use of the second language at work	44 to 51
4 - Absence of reinforcement in the use of the second language	64 to 66,68,69,71 to 73
5 - Use of the second language at work before undertaking language training	16 to 19
6 - Absence of normative support by the work group with regard to the use of the second language	76 to 79, 83 to 87
7 - Resistance to leaving the work group	26 to 31
8 - Use of the second language outside the working environment	88 to 91
9 - Expectations regarding language training results	11 to 14
10 - Perception of the Language Bureau and of the quality of information received	2 to 5
11 - Opportunity to use the second language at work	15
12 - Concordance of language requirements of positions with duties to be performed	21
13 - Absence of requests to use the second language	63, 67, 70

* See Appendix 1 for a copy of this questionnaire.

TABLE 3-18-

Content and Origin of Each Component of the Questionnaire*
on Perception of the ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT

"B2"

Component	Statements
1 - Adherence to work group	14 to 24
2 - Utility of the second language with regard to participation in the organization	34 to 42
3 - Absence of authoritative support in the use of the second language at work	25 to 32
4 - Absence of reinforcement in the use of the second language	45 to 47, 49, 50, 52 to 54
5 - Use of the second language at work before undertaking language training	73 to 76
6 - Absence of normative support by the work group with regard to the use of the second language	57 to 60, 64 to 68
7 - Resistance to leaving the work group	7 to 12
8 - Use of the second language outside the working environment	69 to 72
9 - Concordance of language requirements of positions with duties to be performed	2
10 - Resistance of superiors to the language training leave of public servants	33
11 - Opportunity to use the second language at work	77

* See Appendix 1 for a copy of this questionnaire.

TABLE 3-19-

Content and Origin of Each Component of the Questionnaire*
on Perception of the ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT

"B3"

Component	Statements
1 - Adherence to work group	18 to 28
2 - Utility of the second language with regard to participation in the organization	38 to 46
3 - Absence of authoritative support in the use of the second language at work	29 to 36
4 - Absence of reinforcement in the use of the second language	49 to 51, 53, 54, 56 to 58
5 - Absence of normative support by the work group with regard to the use of the second language	61 to 64, 68 to 72
6 - Resistance to leaving the work group	14 to 16
7 - Use of the second language outside the working environment	73 to 76
8 - Concordance of language requirements of positions with duties to be performed	10
9 - Absence of requests to use the second language	48, 52, 55
10 - Opportunity to use the second language with subordinates	139
11 - Opportunity to use the second language in work groups	140

*

See Appendix 1 for a copy of this questionnaire.

3.3.3 Measurement of perceptions of the PSYCHO-PEDAGOGICAL CONTEXT of the LTPs

In order to measure the various facets of the psycho-pedagogical context of the LTPs, we decided to ask the public servant-students and their teachers to give us their views in this context. For this purpose, we prepared two questionnaires: questionnaire "G" addressed to the public servant-students, and questionnaire "P" addressed to the teachers.

Except for one section in the questionnaire for teachers, these two questionnaires were prepared identically so as to allow for the comparison of the perceptions of the two groups and obtain a more complete evaluation.

3.3.3.1 Questionnaire "G"

Questionnaire "G" included 81 statements grouped into five sections:

- teachers: 13 statements
- class situation of LTP: 31 statements
- conditions surrounding the LTPs: 16 statements
- teaching methods: 11 statements
- general information: 10 statements

These statements were presented in the same manner as in questionnaires B1, B2 and B3 with a Likert type of scale featuring six equidistant degrees from complete DISAGREEMENT (1) to complete AGREEMENT (6). The approximate time required to complete this questionnaire is 50-60 minutes.

The same procedure was followed during the preparation of this questionnaire as during the preparation of the B questionnaires, with the difference that in this case it is the psycho-pedagogical context³⁴ that is measured instead of the organizational environment. The original questionnaire was also translated into English.

The same analyses of internal consistency were also made: item-section correlations, inter-item correlations.

With respect to the analysis of factorial composition of questionnaire G, we also used the same (Varimax) technique and followed the same procedure. The factorial analysis of the answers of the entire population of English- and French-speaking public servants produced a total of 9 factors, 6 of which were retained for analytical purposes (explaining 89.1% of the variance). These 6 factors include 44 of the 81 items of questionnaire G.

Ten other "a priori" components, which we deemed important to include in our analysis, were added to these 6 factors. A list of all these factorial and "a priori" components and their corresponding statements appear in Table 3-20-.

34 The working experience of certain IFG consultants in the field of teaching evaluation at the collegiate and university levels as well as in the area of adult education was extremely useful during the preparation of this questionnaire and questionnaire P.

TABLE 3-20-

Content and Origin of Each Component of the Questionnaire*
on Perception of the PSYCHO-PEDAGOGICAL CONTEXT

"G"

Component	Statements
1 - Value of teaching method employed	61 to 68
2 - Cohesion of training group	14, 17, 21 to 28, 75
3 - Satisfaction with teachers	3 to 10, 13, 72
4 - Efficiency of the Language Bureau	46 to 49, 58
5 - Expected level of language proficiency at the end of the course	40 to 43
6 - Degree of motivation to learn the second language	29,31,35,45,52,78
7 - Ability of evaluations to provide information on progress	12
8 - Degree to which course is centered around the LKE	18
9 - LKE as a source of tension	20
10 - Adequacy of the teaching pace	32
11 - Adequacy of progress evaluation	36
12 - Satisfaction with work accomplished	38
13 - Adequacy of teaching equipment	53
14 - Perceived language aptitude	77
15 - Variation of interest in the subject	79
16 - Satisfaction with course	39

* See Appendix 1 for a copy of this questionnaire.

3.3.3.2 Questionnaire "P"

Questionnaire "P" was composed of 95 statements grouped into six sections:

- teachers: 13 statements
- class situation of LTP: 31 statements
- conditions surrounding the LTPs: 16 statements
- teaching methods: 11 statements
- working conditions of teachers: 14 statements
- general information: 10 statements

Only Section 5 on the working conditions of teachers differed from questionnaire "G"; all other statements were identical.

The instructions to teachers in this questionnaire were different from those in the student questionnaire but had to allow the evaluation of the same aspects as much as possible (see examples in Figure 3-5):

Statement G (student):

"The personal resources of our teachers regarding the subject were not limited to the content".

Same statement in P (teacher):

"My personal resources regarding the subject were not limited to the content".

Statement G (student):

"In general, I feel that the members of my group have a high opinion of themselves".

Same statement in P (teacher):

"In general, I think that the students have a high opinion of themselves".

Fig. 3-5 Examples of G and P statements on the same aspects of the psycho-pedagogical context.

Despite all our efforts, however, it was impossible to always measure exactly the same aspects in the teacher and the student questionnaires. The main obstacle related to the fact that we could not pair teachers and students of the same class³⁵. The teacher questionnaire therefore gave us a general evaluation of the entire psycho-pedagogical context of the LTPs rather than a specific evaluation of a particular class as is the case in the student questionnaire.

As for the rest, questionnaire "P" was subjected to the same conditions and analyses as questionnaire "G".

³⁵ In general, in the LTPs, three teachers rotate in two classes without anyone being assigned to a specific class.

The factorial analysis of the answers by all the teachers of the DURING study produced 16 factors, 5 of which were retained for our analyses (explaining 63.7% of the variance). We added 20 other "a priori" components to these 5 factors, which permitted us to analyze a total of 62 out of the 95 items of this questionnaire. Table 3-21-on the following pages shows each of these components and their corresponding statements.

TABLE 3-21

Content and Origin of Each Component of the Questionnaire*
on Perception of the PSYCHO-PEDAGOGICAL CONTEXT

"p"

Component	Statements
1 - Value of teaching method employed	61 to 68
2 - Teacher self-evaluation	2 to 9, 13, 24,25
3 - Student motivation	14,15,17,29 to 31,33 to 35,52,89,91,92
4 - Level of language proficiency expected by students	40 to 43
5 - Teacher career stability	72, 76 to 78
6 - Correspondence of exam and course contents	11
7 - Ability of evaluations to provide information on progress	12
8 - Degree to which course is centered around the LKE	18
9 - LKE as a source of tension	20
10 - Adequacy of teaching pace	32
11 - Adequacy of progress evaluation	36
12 - Satisfaction of students with work accomplished	38
13 - Satisfaction of students with course	39
14 - Efficiency of the Language Bureau	46
15 - Reliability of information from the Language Bureau	47 to 49
16 - Adequacy of teaching equipment	53

* See Appendix 1 for a copy of this questionnaire.

TABLE 3-21- (Cont'd)

Content and Origin of Each Component of the Questionnaire
on Perception of the PSYCHO-PEDAGOGICAL CONTEXT

"p"

Component	Statements
17 - Favourable administrative atmosphere	58
18 - Competence of senior teachers	59
19 - Desire to give greater importance to teaching	73
20 - Lack of teacher support of bilingualism	80
21 - Overimportance of administrative duties of senior teachers relative to their teaching supervisory duties	81
22 - Desire for greater teamwork between senior teachers and teachers	82
23 - Satisfaction of students with the teaching method	86
24 - Importance of teacher contribution to the training of students	87
25 - Variation of student interest in the subject	93

3.3.4 Measurement of USE OF THE SECOND LANGUAGE and language maintenance

Two other questionnaires were prepared for purposes of the study by the LTP Team: a questionnaire on the use of the second language at work and the conditions under which it is used (B3U) and a short self-evaluation questionnaire on language maintenance after 6-9 months (B3M).

3.3.4.1 Questionnaire "B3U"

Questionnaire B3U consisted of 55 statements covering various aspects of the use of the second language at work and outside work, grouped into nine sections:

- a) communication with immediate superior: 4 statements
- b) communication with subordinates: 4 statements
- c) communication with work group: 10 statements
- d) communication with public servants: 6 statements
- e) communication with general public: 6 statements
- f) use of the 4 language aptitudes in the second language: 4 statements
- g) relative use of language aptitudes: 4 statements
- h) degree of difficulty in using the second language: 14 statements
- i) general information: 3 statements

The measurement scale used in this questionnaire was variable as illustrated in Figure 3-6 on the following page.

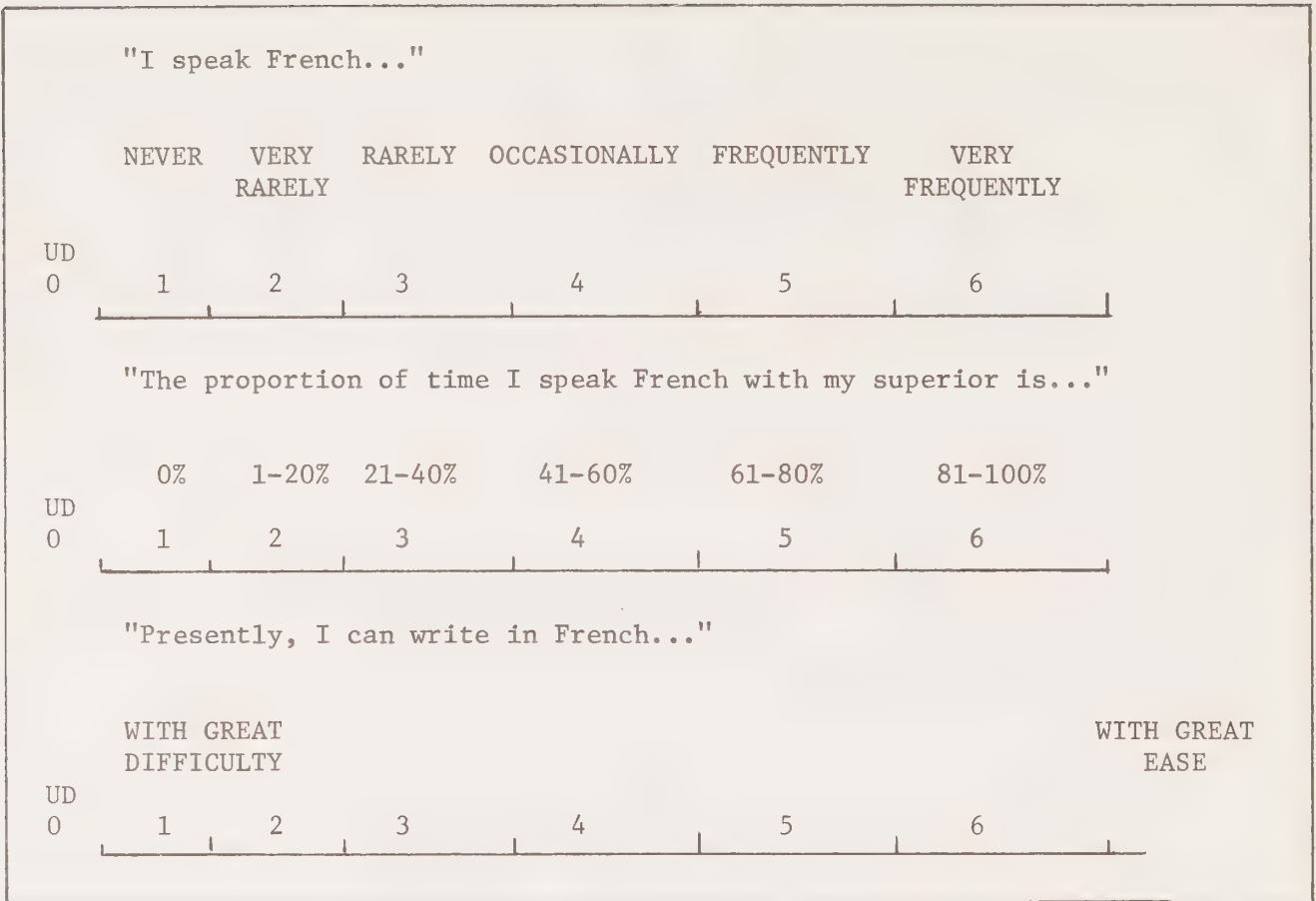


Fig. 3-6 Examples of scale used in questionnaire B3U

Questionnaires B3U and B3 were completed at the same time; questionnaire B3U was attached to the latter. The estimated time of completion was 15-20 minutes and questions were available in both languages.

The same preparation and analyses for validity and internal consistency were made for this questionnaire as for the previous ones.

Questionnaire B3U was also the subject of a factorial analysis but the factors derived from this analysis were difficult to interpret. We therefore decided to retain only "a priori" components for analytical purposes. Table 3-22-shows the 10 components retained and their corresponding items.

TABLE 3-22-

Content and Origin of Each Component of the Questionnaire*
on Perception of USE OF THE SECOND LANGUAGE

"B3U"

Component	Statements
1 - Use of reading comprehension in the second language	79,83,87,89,104
2 - Use of written expression in the second language	81,85,95,101
3 - Use of oral expression in the second language with subordinates	82, 84
4 - Use of oral expression in the second language with public servants and the general public	96,97,99,102,103,105
5 - Use of oral expression in the second language with work groups	86, 88
6 - Use of all language aptitudes in the second language with immediate superiors	77 to 80
7 - Spontaneous use of the second language	93, 100, 106
8 - Present ease of use of the second language	112,115,118,121,123,124
9 - Use of the second language before the LTP	89 to 92
10 - Relative efficiency of performing duties in the first and second official languages	129

* See Appendix 1 for a copy of this questionnaire.

3.3.4.2 Questionnaire "B3M"

Questionnaire B3M consisted of the following four self-evaluation questions on the progress made by public servants with regard to language maintenance (Figure 3-7):

Complete the following four sentences with the following scale using the answer sheet:

	DECREASED GREATLY	DECREASED SLIGHTLY	REMAINED UNCHANGED	INCREASED SLIGHTLY	INCREASED GREATLY
UD					
0	1	2	3	4	5

125. Since the end of language training, my writing aptitude in English has...

126. Since the end of language training, my speaking aptitude in English has...

127. Since the end of language training, my reading aptitude in English (documents, reports, memos, etc.) has...

128. Since the end of language training, my aptitude to understand spoken English has...

Fig. 3-7 The four statements of questionnaire B3M.

These four self-evaluation questions on the maintenance or decrease of the language knowledge of the public servants 6-9 months following their return from the LTPs are compared with another "MAINTENANCE" score in the AFTER study. This other MAINTENANCE score was calculated from the ECL/LKE reading comprehension sub-test which, as we well know, was given to the public servants of the AFTER study in September 1975. We compared these results with the score obtained by the public servants in the same sub-test taken at the end of their LTPs. This difference in score constitutes our second measurement of language maintenance³⁶.

³⁶

It would have been preferable to obtain scores in the four ECL/LKE sub-tests. Unfortunately, the test completion time for the entire series of these tests (2½-3 hours!) was too long considering the additional instruments we intended to apply.

3.3.5 Other qualitative measurement of the LTPs and their conditions

In order to complete the systematic evaluation by means of tests and questionnaires addressed to the "large" BEFORE, DURING and AFTER samples, we prepared the following two other types of instruments to be applied to samples of each of these three groups for the purpose of collecting more qualitative information:

- individual interviews
- open questions

3.3.5.1 Individual interviews BEFORE the LTPs

The individual interviews prepared for a sub-sample of the BEFORE the LTP group involved 9 questions:

- a) one first general question, the principal question, dealing with the factors which could have a positive or negative influence on the admission of the public servant to an LTP;
- b) seven other specific questions on:
 - the reactions of the public servant to leaving his working environment,
 - his perceptions of the Language Bureau, program, teachers, methods, degree to which subjects taught correspond to future use,
 - his feelings at the beginning of the program,
 - his perception of the utility, necessity, or efficiency of the second language in his work,

- his reaction to the language requirements of his position,
 - his opinion on the manner in which the Official Languages Act is enforced,
 - the attitudes of his superiors and colleagues toward the use of the second language, their behaviour, and support.
- c) one last question on his SUGGESTIONS on the various aspects of the LTPs.

These interviews lasted approximately 50-60 minutes. In order to facilitate and standardize the taking of notes, each interview plan included categories of answers pre-printed on the interviewer's guide. These interview plans were prepared in both languages.

3.3.5.2 Individual interviews AFTER the LTPs

These interviews followed the same model as the BEFORE interviews. Each interview dealt mostly with the factors which could have a positive or negative influence on the development of the language knowledge and aptitudes acquired in the LTPs and consisted of 14 questions:

- a) one first general question on the factors of development of language knowledge in the LTPs;
- b) twelve other specific questions on:
 - the perceptions of the public servant regarding the Language Bureau, program, teachers, methods, degree to which subjects taught correspond to future use,

- his perception of the utility, necessity or efficiency of the second language in his work,
 - his exposure to the second language and his feelings in such situations,
 - his measures for maintaining or increasing his language knowledge outside the working environment,
 - personal changes brought about by the program,
 - his opinion on the manner in which the Official Languages Act is enforced,
 - the extent to which he can make his feelings known to his English-speaking and French-speaking superiors and colleagues regarding the use of the second language,
 - the attitudes of his superiors and colleagues toward the use of the second language, their behaviour, and support.
- c) one last question on the SUGGESTIONS of these public servants regarding the various aspects of the LTPs.

These interviews lasted approximately one hour and, as in the case of the interviews of the BEFORE sub-group, the interviewers had a coded guide for recording notes. These interview plans were also prepared in both the French and English languages.

3.3.5.3 Interview plan for class progress analysis

The sub-study on the analysis of class progress during a typical month, carried out by the DURING study, involved the preparation of two individual interview plans, one for the public servant-students and the other for the teachers. These interviews dealt with the daily experience of the students and teachers in an LTP class.

The interview plan for the students dealt more specifically with three main themes:

- a) the public servant's experience during the three days preceding the interview
- b) his level of satisfaction during the same period
- c) his evaluation of the representativeness of the events of that period.

Each of these three themes was presented in relation to various aspects of the teaching situation:

- a) teaching activities
- b) language training completed
- c) efforts made and work accomplished in relation to the various teaching activities
- d) favourable and unfavourable learning conditions
- e) composition of group-class
- f) etc (miscellaneous aspects).

The principal question and three interview themes of the interview plan for teachers were the same as the above. Two questions were added: one on the ideal composition of the group-class from the point of view of teachers, and another on teaching methods employed and the satisfaction of teachers with their performance.

The student and teacher interviews lasted approximately 60-75 minutes and the interviews also had coded guides to record answers. Each interview plan was prepared in two versions, French and English.

3.3.5.4 Open questions attached to Questionnaires "G" and "P"

Other qualitative information was collected for the DURING study in addition to the material supplied by the class progress analysis. This information was collected by attaching five open questions to questionnaires "G" and "P" addressed to all the English- and French-speaking public servants and teachers of the DURING study.

These five questions were:

1. "What is the principal teaching method employed by the teacher?"
2. "What are the main sources of difficulty in LTP classes?"
3. "What three main factors cause LTP students to fail or abandon their program?"
4. "What three main changes regarding students should be made to reduce the failure or abandonment rate in LTPs?"
5. "What three main changes regarding teachers should be made to reduce the failure or abandonment rate in LTPs?"

SUMMARY OF SECTION 3.3

Group C used more than twenty different measurement instruments to measure all the variables retained in its studies, eleven of which had to be constructed in both official languages for the specific purposes of its studies.

The new measurement instruments prepared were either perception questionnaires using an equal interval Likert type of measurement scale, individual interviews providing more "qualitative" measurements of the LTPs and their conditions, or open questions attached to the questionnaires.

Three of the questionnaires prepared by the IFG provided measurements of public servants' perceptions of their ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT BEFORE, DURING, and AFTER the LTPs; two other questionnaires measured the perceptions of public servants and teachers regarding the PSYCHO-PEDAGOGICAL CONTEXT of the LTPs, and the two last questionnaires dealt with the USE OF THE SECOND LANGUAGE at work and a self-evaluation of LANGUAGE MAINTENANCE.

All these tools were the subject of multiple analyses for internal consistency, validity, and factorial composition in order to provide the most valid measurement of the phenomena under study.

3.4 PROCEDURE FOR ANALYSIS OF RESULTS

The size and variety of information collected from the BEFORE, DURING and AFTER studies can easily be estimated from reading the previous sections. In order to process all this information coherently and meet the main objectives of our mandate, we have established a rigorous procedure for the qualitative and quantitative analysis of the results. All data collected was subjected to various types of data processing or to various content analyses. The following is a brief description of the various steps taken during these analyses, the types of statistics used, and the content analyses made.

3.4.1 Steps of analyses by group C

Most of the organization and processing of quantitative data by Group C was done in cooperation with Group B³⁷ in order to ensure the complementarity of the results from these two series of research.

This task involved five steps:

A first step of verification of completed questionnaires and of correction, when required, (for the standard tests and questionnaires such as the TSCS, the 16 PF, etc.).

A second step of punching and recording all quantified data on tape recording for later data processing at the Computing Centre of the University of Ottawa.

37 We wish to give special thanks to Marjorie Wesche and Henry Edwards for their constant cooperation throughout this process, from the collection of completed questionnaires to the final data processing of results.

A third step of setting up a master file³⁸ to contain the data collected by the LTP Team and relevant data from several other sources (Orientation Service, Language Bureau, etc.).

A fourth step of preparation of plans for statistical analyses to be used commonly and specifically by Groups B and C.

A fifth and last step of statistical data processing³⁹ according to these plans.

During this time, the individual interview plans and other qualitative measurements were the subject of various content analyses. All the data relevant to these content analyses are shown in Appendix 2.

3.4.2 Statistical analyses

Because of the limited time at our disposal for this work, we had to make two important decisions regarding the statistical data processing of our results:

First, we had to give priority to descriptive and correlational analysis rather than undertake the verification of numerous hypotheses.

38 The setting up of this master file was assigned to the firm of computer specialists Hopwood, Dunlop, and Associates by the management of the LTP Team.

39 Except for certain results from class progress analysis, all statistical data processing was carried out at the Computing Centre of the University of Ottawa. We wish to thank all the persons who cooperated in this task, especially Miss Ann Hurd who gave so much of her time and patience.

Secondly, we had to use existing available computer programs; therefore, we chose the SPSS⁴⁰ programs.

In most of our analyses, we used common descriptive statistics (frequencies, percentages, averages, dispersion index, etc.) and some inferential statistics (Pearson's simple correlation, multiple correlation)⁴¹

In some cases, as described in the previous section, we used the Varimax technique of factorial analysis to obtain the main factors measured by our tools.

The multiple regression technique was applied at the end of the BEFORE, DURING, and AFTER analyses in order to determine the relative importance of each of the independent variables we compared with our criteria of measurement. As shown in the chapters on results, this technique enabled us to isolate the most important variables in the explanation of the phenomena under study but not to establish true causal relationships between the independent and dependent variables.

As in the statistical analyses of Group B, we decided in several analyses to replace non-responses with the group's median score. This procedure was used only when the number of non-responses was small. The main effect of this procedure in correlational analyses is to reduce the amplitude of the correlation indexes.

40 See "SPSS Manual"

41 For further information on these techniques, see Downie, U.M. and Heath, R.W. (1974) Basic statistical methods (4th ed.). New York: Harper & Row or Guilford, J.P. (1965). Fundamental statistics in psychology and education (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

3.4.3 Qualitative content analyses

The individual interview plans for public servants BEFORE and AFTER, the interview plans for class progress analysis, as well as the open questions attached to questionnaires G and P of the DURING study were all subjects of separate content analyses.

A grid for the classification of answers was prepared in each case for synthesis. All these grids are shown in Appendix 2 along with the detailed results of the content analyses.

We proceeded somewhat differently for class progress analysis. Considering the great amount of information collected (78 student interviews and 15 teacher interviews per week for four weeks!), we subjected all the applicable data to quantitative analysis. This data was then the subject of statistical analyses (descriptive analyses: average frequency, etc., and variation analyses⁴²).

This analysis was followed by a qualitative analysis of all the information which did not lend itself to statistical analysis. The entire procedure as well as the detailed results it produced are also shown in Appendix 2.

42 For this purpose, we used the SPSS programs. Data processing was carried out at the Computing Centre of the University of Montreal.

SUMMARY OF SECTION 3.4

Two types of analyses of results were made by Group C on the data collected in its BEFORE, DURING and AFTER studies:

- a) quantitative analyses: descriptive and inferential statistical analyses on the results of tests and questionnaires
- b) qualitative analyses: content analyses of data collected in interviews and open questions

Because of the deadlines for our work, we used existing "SPSS" programs and we gave priority to descriptive and correlational analyses.

Although the analyses allow us to adequately meet our mandate, it is obvious that several interesting analyses were omitted because of these time constraints. We hope, like Group B, that further analyses will be made now that this material (the gross research results of Group B and C) is organized in a master file and that the preliminary analyses are completed.

RESUME DE LA SECTION 3.4

Les analyses de résultats faites par le Groupe C sur les informations recueillies dans ses études AVANT, PENDANT et APRES sont de deux ordres:

- a) des analyses quantitatives: analyses statistiques descriptives et inférentielles sur les résultats de tests et questionnaires
- b) des analyses qualitatives: analyses de contenu des données d'entrevue et de questions ouvertes

A cause des contraintes de temps à l'intérieur desquelles a dû se faire ce travail, nous avons utilisé des programmes déjà faits du "SPSS" et accordé la priorité aux analyses descriptives et corrélationnelles.

Bien que les analyses effectuées permettent de répondre adéquatement au mandat qui nous a été confié, il est bien évident qu'à cause de ces contraintes de temps, plusieurs analyses intéressantes n'ont pu être réalisées. Tout comme le fait le Groupe B dans son rapport, nous espérons que des analyses subséquentes seront faites maintenant que ce matériel (les résultats bruts des recherches des Groupes B et C) est tout organisé dans un fichier central et que les analyses préliminaires sont terminées.

Les schèmes d'entrevues individuelles des fonctionnaires AVANT et APRES, les schèmes d'entrevue de l'analyse d'évolution de classes ainsi que les questions ouvertes greffées aux questionnaires G et P de l'étude PENDANT ont tous été soumis à des analyses de contenu distinctes. Dans chaque cas, une grille de codification des réponses a été élaborée de façon à en permettre la synthèse. Toutes ces grilles se trouvent à l'Appendice 2 avec les résultats détaillés des analyses de contenu.

Pour l'analyse d'évolution de classes, nous avons procédé un peu différemment. Etant donné le volume très considérable des informations recueillies (78 entrevues d'étudiants et 15 entrevues de professeurs par semaine pendant quatre semaines⁴²), nous avons soumis toutes les données qui s'y prêtent à un traitement quantitatif. Ces données ont ensuite fait l'objet de quelques analyses statistiques (analyses descriptives: fréquences moyennes, etc., et analyses de variance⁴²).

Une analyse qualitative de toutes les informations qui ne se prêtent pas à une traitement statistique est venue compléter l'analyse précédente. Toute cette procédure et les résultats détaillés qu'elle a générés se trouvent aussi à l'Appendice 2.

Deuxièmement, il nous fallait utiliser des programmes informatiques déjà faits et disponibles; nous avons opté dans ce cas pour les programmes SPSS⁴⁰.

Dans la majorité de nos analyses, nous avons utilisé les statistiques descriptives usuelles (fréquences, pourcentages, moyennes, indices de dispersion, etc.) et quelques statistiques inférentielles (corrélation simple de Pearson, corrélation multiple)⁴¹. Nous avons aussi, dans certains cas, comme on l'a vu dans la section précédente de ce chapitre, utilisé la technique d'analyse factorielle Varimax pour dégager les principaux facteurs mesurés par nos instruments.

La technique de régression multiple par étape a été utilisée au terme des analyses AVANT, PENDANT et APRÈS pour connaître l'importance relative de chacune des variables indépendantes que nous avons mises en relation avec nos mesures-critères. Cette technique nous a permis, comme on le verra dans les chapitres de résultats, d'isoler les variables les plus importantes dans l'explication des phénomènes à l'étude, mais non pas d'établir de véritables liens causaux entre les variables indépendantes et les variables dépendantes.

De la même façon que pour les analyses statistiques du groupe B, nous avons décidé, dans plusieurs analyses, de remplacer les non-réponses par le score médian du groupe. Cette façon de procéder n'a été utilisée que lorsque le nombre de non-réponses n'était pas trop élevé. Le principal effet d'une telle procédure dans les analyses de corrélation est d'atténuer l'amplitude des indices de corrélation.

40

Voir "Manual SPSS".

41

Le lecteur intéressé à plus d'informations sur ces techniques est référé à Downie, U.M. et Heath, R.W. (1974) Basic statistical methods (4th ed.). New-York: Harper & Row ou encore Guilford, J.P. (1965). Fundamental statistics in psychology and education (4th. ed.). New-York: McGraw-Hill.

Une troisième étape de construction d'un fichier informatique central³⁸, sur lequel ont été rassemblées les informations provenant des cueilletes de l'Equipe PFL, et les informations pertinentes provenant de plusieurs autres sources (Service d'orientation, Bureau des langues, etc.).

Une quatrième étape d'élaboration des plans d'analyses statistiques communs et spécifiques aux Groupes B et C.

Une cinquième et dernière étape enfin de traitement statistique des données suivant ces plans.

Les schèmes d'entrevue individuelle et autres mesures qualitatives étaient soumis pendant ce temps à diverses analyses de contenu. Toutes les données pertinentes à ces analyses de contenu sont rassemblées à l'Appendice 2.

3.4.2 Analyses statistiques

Compte tenu du temps mis à notre disposition pour ce travail, nous avons dû prendre deux décisions majeures en regard du traitement statistique et informatique de nos résultats:

Premièrement, il nous fallait accorder la priorité aux analyses descriptives et corrélationnelles plutôt que de se lancer dans la vérification d'hypothèses multiples.

La construction de ce fichier central a été confiée par la direction de l'Equipe PFL, à une firme de spécialistes en informatique: Hopwood, Dunlop and Associates.

39

Sauf pour certains résultats de l'analyse d'évolution de classes, tout le traitement statistique et informatique de nos données s'est déroulé au Centre de Calcul de l'Université d'Ottawa. Il convient de remercier toutes les personnes qui nous ont apporté leur collaboration au cours de ce travail, surtout Miss Ann Hurd qui n'a ménagé ni son temps ni sa patience;

On peut s'imaginer facilement à la lecture des sections précédentes l'ampleur et la diversité des informations recueillies de toute part au cours des études AVANT, PENDANT et APRES. Pour traiter l'ensemble de ces informations de façon cohérente et répondre aux questions centrales de notre mandat, nous avons mis au point une démarche rigoureuse d'analyse quantitative et qualitative des résultats. Toutes les données recueillies ont été soumises à divers traitements statistiques ou bien à des analyses de contenu variées. Voici brièvement les différentes étapes franchies au cours de ces analyses, le type de statistiques utilisées, les analyses de contenu effectuées.

3.4.1 Etapes des analyses du Groupe C

La majeure partie du travail d'organisation et de traitement des données quantitatives du Groupe C a été réalisée conjointement avec le Groupe B³⁷, de façon à assurer la complémentarité des résultats de ces deux séries de recherches.

Cinq étapes se sont succédé au cours de ce travail:

Une première étape de vérification des questionnaires remplis et, s'il y avait lieu, de correction (pour les tests et questionnaires standardisés tels que le TSCS, le 16 PF, etc.).

Une deuxième étape de poinçon et d'enregistrement de toutes les données quantifiées sur bandes magnétiques pour traitement informatique ultérieur au Centre de Calcul de l'Université d'Ottawa.

Il convient de remercier de façon particulière Marjorie Wesche et Henry Edwards qui nous ont apporté une collaboration sans relâche tout au long de ce travail, de la cueillette des questionnaires remplis par les répondants au traitement final des résultats.

Pour mesurer l'ensemble des variables retenues dans ses études pour l'Equipe PFL, le Groupe C s'est servi de plus d'une vingtaine d'instruments de mesure différents, dont onze qu'il a dû construire, dans les deux langues officielles, pour les fins spécifiques de ces études.

Les instruments nouvellement élaborés sont, soit des questionnaires de perception utilisant une échelle de mesure à intervalles égaux de type Likert, soit des schèmes d'entrevue individuelle structurés permettant d'obtenir des mesures plus "qualitatives" des PFL et des conditions les entourant, soit encore des questions ouvertes greffées aux questionnaires.

Trois des questionnaires élaborés par l'IFG ont permis de mesurer les perceptions des fonctionnaires de leur MILIEU ORGANISATIONNEL AVANT, PENDANT et APRES les PFL, alors que deux autres visaient à cerner les perceptions des fonctionnaires et des professeurs du CONTEXTE PSYCHO-PEDAGOGIQUE des PFL et que les deux derniers portaient respectivement sur l'UTILISATION DE LA LANGUE SECONDE au travail et sur l'auto-évaluation du MAINTIEN DES ACQUIS LINGUISTIQUES.

Tous ces instruments ont fait l'objet de multiples analyses de constance interne, de validité et de composition factorielle afin de fournir les mesures les plus valides possibles des phénomènes à l'étude.

Voici ces cinq questions:

1. "Quelle est la principale méthode pédagogique utilisée par le professeur?"
2. "Quelles sont les principales sources de difficultés dans les classes PFL?"
3. "Quels sont les trois principaux facteurs d'échecs ou d'abandons chez les étudiants des PFL?"
4. "Quels sont les trois principaux changements qui devraient être apportés du côté des étudiants pour diminuer les taux d'échecs ou d'abandons dans les PFL?"
5. "Quels sont les trois principaux changements qui devraient être apportés du côté des professeurs pour diminuer les taux d'échecs ou d'abandons dans les PFL?"

de l'étude PENDANT. En plus du matériel que devait nous fournir l'analyse d'évolution de classes, nous avons recueilli d'autres informations qualitatives pour l'étude PENDANT. Ces informations ont été ramassées à l'aide de cinq questions ouvertes greffées aux questionnaires "G" et "P", donc présentées à l'ensemble des fonctionnaires et professeurs anglophones et francophones

3.3.5.4 Questions ouvertes greffées aux questionnaires "G" et "P"

- Les entrevues étudiants et professeurs duraient environ 60-75 minutes et les interviewers disposaient la aussi de guides codifiés à l'avance pour l'enregistrement des réponses. Deux versions, l'une anglaise et l'autre française ont été préparées pour chacun de ces schèmes.
- Pour les professeurs, la question principale et les trois thèmes d'entrevue sont les mêmes. Une question portant sur la composition idéale du groupe-classe, du point de vue des professeurs et une autre touchant aux méthodes d'enseignement utilisées et à la satisfaction du professeur face à son enseignement ont été ajoutées aux questions précédentes.
- Les entrevues étudiants et professeurs duraient environ 60-75 minutes et les interviewers disposaient la aussi de guides codifiés à l'avance pour l'enregistrement des réponses. Deux versions, l'une anglaise et l'autre française ont été préparées pour chacun de ces schèmes.
- 3.3.5.4 Questions ouvertes greffées aux questionnaires "G" et "P"
- de l'étude PENDANT. En plus du matériel que devait nous fournir l'analyse d'évolution de classes, nous avons recueilli d'autres informations qualitatives pour l'étude PENDANT. Ces informations ont été ramassées à l'aide de cinq questions ouvertes greffées aux questionnaires "G" et "P", donc présentées à l'ensemble des fonctionnaires et professeurs anglophones et francophones

- Les attitudes de ses supérieurs et de ses collègues face à l'utilisation, leurs comportements, le support qu'ils lui apportent.

c) une dernière question portant sur les SUGGESTIONS faites par ces fonctionnaires à propos des différents aspects des PFL.

Ces entrevues durent environ une heure et, de la même façon que pour les entrevues du sous-groupe AVANT, l'interviewer disposait d'un guide codifié à l'avance pour la prise de notes. Ce schéma a aussi été préparé en anglais et en français.

3.3.5.3 Schémas d'entrevue de l'analyse d'évolution de classes

La sous-étude d'analyse de l'évolution de classes au cours d'un mois typique de l'étude PENDANT a comporté ses instruments propres. Deux schémas d'entrevue individuelle, l'un pour les fonctionnaires-étudiants, l'autre pour les professeurs ont ainsi été préparés. Dans les deux cas, ces entrevues portaient sur l'expérience vécue, au jour le jour, par les étudiants et les professeurs dans une classe PFL.

Le schéma d'entrevue pour les étudiants portait, plus spécifiquement, sur trois principaux thèmes:

- l'expérience vécue du fonctionnaire au cours des trois jours précédant l'entrevue
- son niveau de satisfaction pendant la même période
- son évaluation de la représentativité des événements de cette période.

Chacun de ces trois thèmes a été présenté en relation avec différents aspects de la situation pédagogique:

- Les activités pédagogiques

Ce schème suit le même modèle que le schème d'entrevue AVANT. Composé de 14 questions, il porte principalement sur les facteurs qui peuvent avoir une influence positive ou négative sur le développement des connaissances et habiletés linguistiques acquises aux PFL. Au total, 14 questions composent ce schème:

- a) une première question générale sur les facteurs de développement des acquis linguistiques des PFL;
- b) douze autres questions spécifiques portant sur:

- Les perceptions du fonctionnaire sur le Bureau des Langues, le programme, les professeurs, les méthodes, le degré de correspondance entre ce qui est enseigné et l'usage demandé après,

- Jusqu'à quel point la langue seconde lui apparaît utile, nécessaire ou efficace pour son travail,

- Jusqu'à quel point il est exposé à la langue seconde et les sentiments éprouvés dans ces situations,

- Les moyens qu'il utilise, en dehors du milieu de travail, pour maintenir ou parfaire son apprentissage,

- Les changements personnels amenés par le programme,

- ce qu'il pense de la façon avec laquelle la loi sur le bilinguisme est appliquée,

- Jusqu'à quel point il peut communiquer ses sentiments (liés à l'utilisation de la langue seconde) à ses supérieurs et collègues anglophones et francophones,

b) sept autres questions spécifiques portant sur:

- Les réactions du fonctionnaire au fait qu'il doit quitter son milieu de travail,

- ses perceptions du Bureau des Langues, du programme, des professeurs, des méthodes, du degré de correspondance entre ce qui est enseigné et l'usage demandé après,

- ce qu'il ressent au moment d'entreprendre ce programme, jusqu'à quel point la langue seconde lui apparaît utile, nécessaire ou efficace pour son travail,

- comment il réagit aux exigences linguistiques de son poste,

- ce qu'il pense de la façon avec laquelle la Loi sur le bilinguisme est appliquée,

- les attitudes de ses supérieurs et de ses collègues face à l'utilisation de la langue seconde, leurs comportements, le support qu'ils lui apportent.

c) une dernière question portant sur les SUGGESTIONS que le fonctionnaire avait à formuler relativement aux divers aspects des PFL.

Ces entrevues duraient environ 50-60 minutes. Pour faciliter et systématiser la tâche de prise de notes, chaque schéma d'entrevue comportait des catégories de réponses déjà inscrites sur le guide de l'interviewer. Ce schéma d'entrevue a été préparé dans les deux langues.

Ces quatre questions d'auto-évaluation du maintien ou du déclin des acquis linguistiques du fonctionnaire 6-9 mois après son retour des PFL sont mis en relation dans l'étude APRFS avec un autre score de "MAINTIEN". Cet autre score de MAINTIEN a été calculé à partir du ECL/LKE, sous-test de l'habileté à lire. Ce sous-test on le sait, a été administré aux fonctionnaires de l'étude APRFS en septembre 1975. Nous avons comparé ces résultats au score obtenu par les fonctionnaires au même sous-test à la fin de leur PFL. C'est ce score de diffé-
rence qui constitue notre deuxième mesure du maintien des acquis linguis-
tiques.
36

3.3.5 Autres mesures qualitatives des PFL et des conditions les entourant

Pour compléter l'évaluation systématique établie à l'aide de tests et de questionnaires s'adressant aux "grands" échantillons AVANT, PENDANT et APRFS, nous avons élaboré divers autres instruments. Ces derniers s'adressaient à des échantillons de chacun de ces trois groupes et visaient à recueillir des informations plus qualitatives. Ils sont de deux types:

- des schèmes d'entrevue individuelle
- des questions ouvertes

3.3.5.1 Schème d'entrevue individuelle AVANT les PFL

Le schème d'entrevue individuelle préparé pour un sous-échantillon du groupe AVANT les PFL comporte 9 questions:

- a) une première question générale, la question principale dans ce schème, porte sur les facteurs pouvant avoir une influence positive ou négative sur l'entrée du fonctionnaire dans un PFL;

36

Il eut été préférable d'obtenir des scores aux quatre sous-tests du ECL/LKE. Malheureusement, le temps requis pour réadministrer l'ensemble de cet instrument ($2\frac{1}{2}$ - 3 heures) s'avèrait trop considé-
rable compte tenu des autres instruments que nous voulions soumettre à ces personnes.

Le questionnaire B3M est en fait composé de quatre questions d'auto-évaluation des progrès réalisés par le fonctionnaire quant à ses acquis linguistiques. Voici ces questions (voir la figure 3-7) :

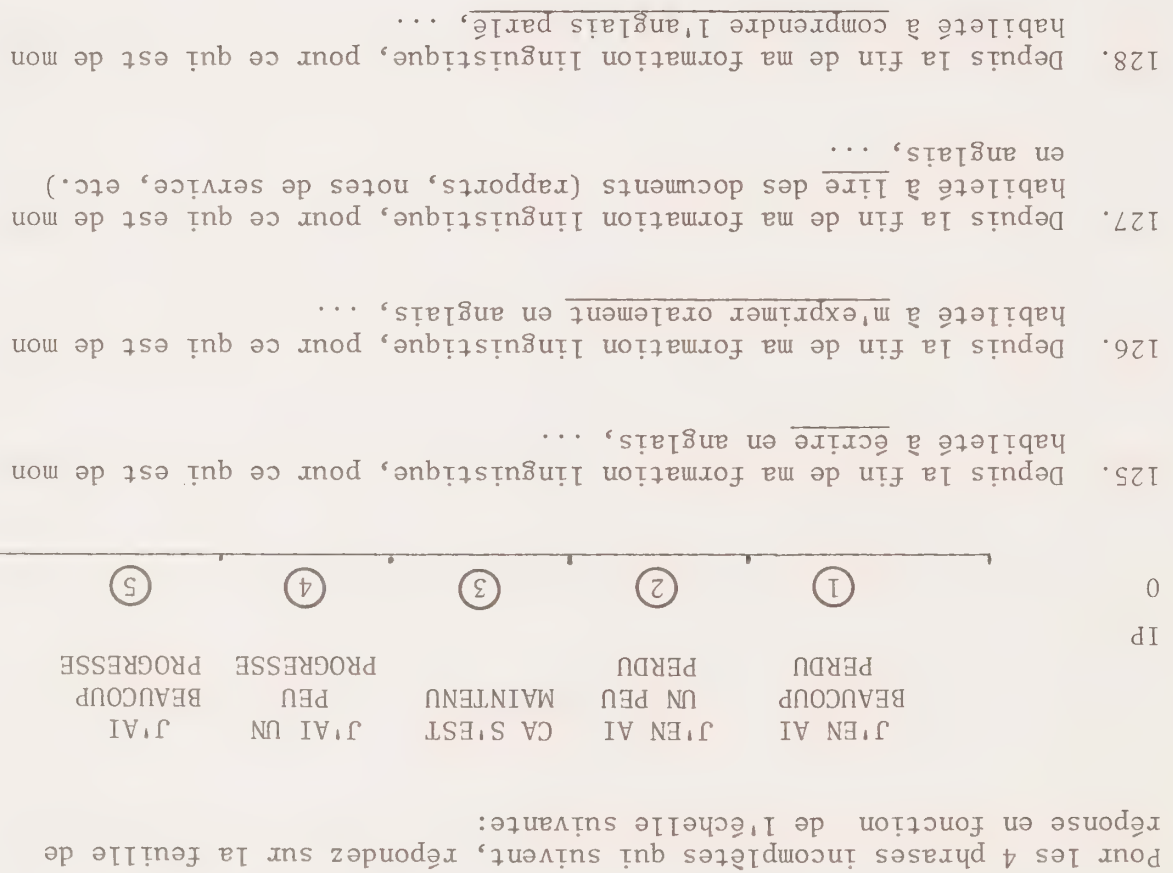


Fig. 3-7 Les quatre énoncés de B3M.

TABLÉAU 3-22-

Contenu et*origine de chacune des composantes du questionnaire de perception de l'UTILISATION DE LA L² "B3U"

Composante

Réponses

1 -	Usage de l'habileté à lire dans la langue seconde	79,83,87,89,104
2 -	Usage de l'habileté à écrire dans la langue seconde	81,85,95,101
3 -	Usage des habiletés de communication orale dans la langue seconde, avec les subalternes	82, 84
4 -	Usage des habiletés de communication orale avec les fonctionnaires et le public, dans la langue seconde	96, 97, 99, 102, 103, 105
5 -	Usage des habiletés de communication orale avec le groupe de travail, dans la langue seconde	86, 88
6 -	Usage de toutes les habiletés linguistiques dans la L ² avec le supérieur immédiat	77 à 80
7 -	Usage spontané de la langue seconde	93, 100, 106
8 -	Facilité actuelle dans l'usage de la langue seconde	112,115,118,121, 123,124
9 -	Usage de la langue seconde avant le PFL	89 à 92
10 -	Efficacité relative de l'exécution des tâches dans la seconde et dans la première langue officielle	129

* Voir l'Appendice 1 pour copie de cet instrument.

Le questionnaire B3U a été soumis lui aussi à une analyse factorielle, mais les facteurs qui en sont ressortis étaient difficilement interprétables. Aussi, avons-nous choisi de ne retenir que des composantes "a priori" pour fins d'analyse. Les 10 composantes retenues et les item qu'elles recouvrent sont présentées au tableau 3-22.

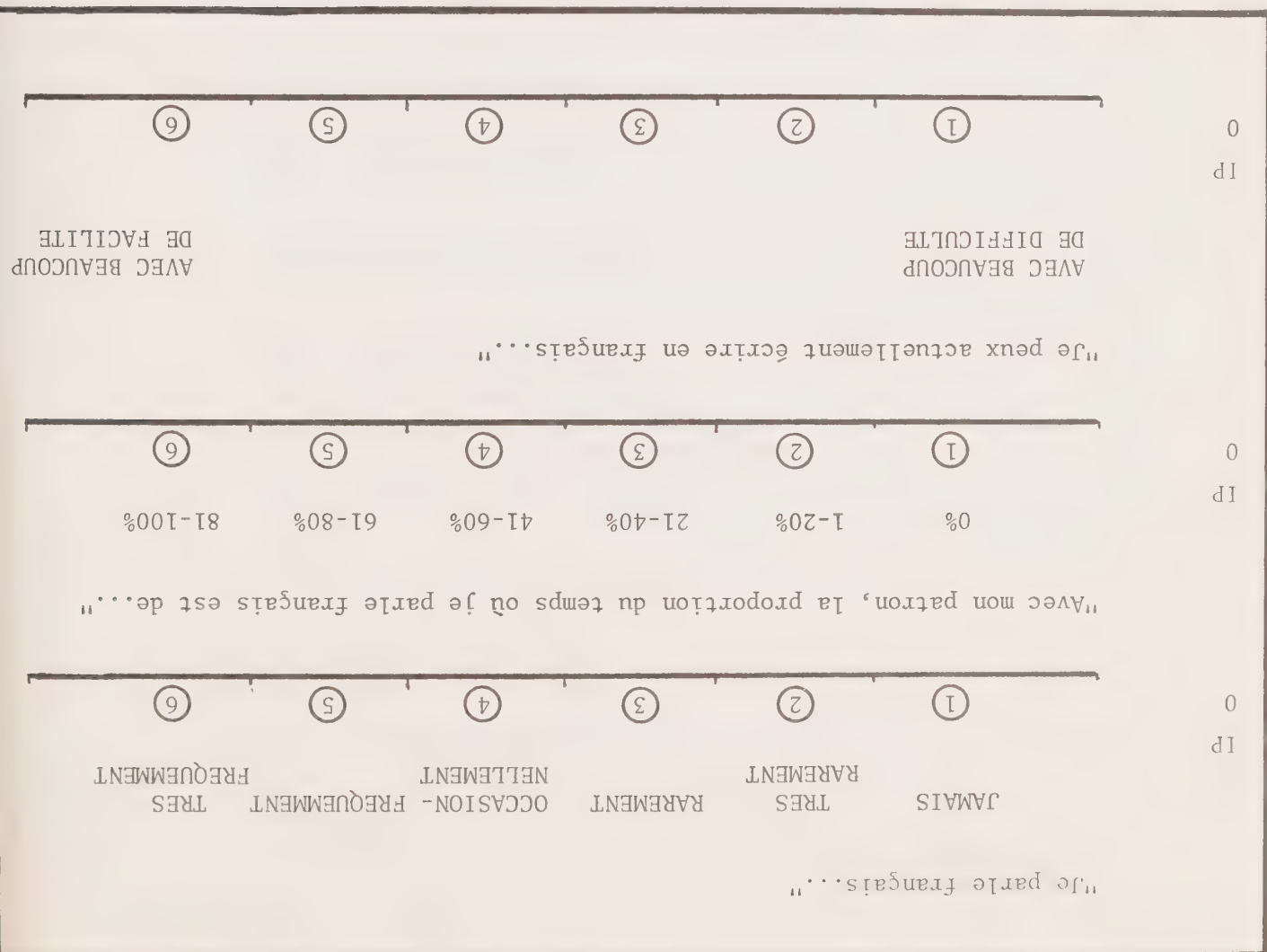


Fig. 3-6 Exemples d'échelle utilisée dans le questionnaire B3U.

Le questionnaire B3U était administré au même moment que le questionnaire B3; ses questions étaient greffées à ce dernier. Le temps de passation était d'environ 15-20 minutes et les questions étaient disponibles dans les deux langues.

Les mêmes étapes de construction et les mêmes analyses de validité et de consistance interne ont été réalisées sur ce questionnaire que pour l'élaboration des précédents.

3.3.4 Mesure de l'UTILISATION DE LA LANGUE SECONDE et du maintien des acquis linguistiques

Deux autres questionnaires ont aussi été élaborés spécialement pour les fins de nos travaux avec l'Equipe PFL: un questionnaire sur l'utilisation de la langue seconde au travail et les conditions l'entourant (B3U) et un petit questionnaire d'auto-évaluation du maintien des acquis linguistiques après 6-9 mois (B3M).

3.3.4.1 Questionnaire "B3U"

Le questionnaire B3U comprend 55 énoncés sur différents aspects de l'usage de la langue seconde au travail et hors travail répartis en neuf sections:

- a) les communications avec le supérieur immédiat: 4 énoncés
- b) les communications avec les subordonnés: 4 énoncés
- c) les communications avec le groupe de travail: 10 énoncés
- d) les communications avec les fonctionnaires: 6 énoncés
- e) les communications avec le public: 6 énoncés
- f) l'usage des 4 habiletés dans la langue seconde: 4 énoncés
- g) l'usage relatif des habiletés linguistiques: 4 énoncés
- h) le degré de difficulté à utiliser la langue seconde: 14 énoncés
- i) des informations générales: 3 énoncés

L'échelle de mesure utilisée dans le questionnaire B3U était variable; en voici quelques exemples (voir la figure 3-6 de la page suivante).

TABLÉAU 3-21- (suite)

Contenu et origine de chacune des composantes du questionnaire de perception du CONTEXTE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE
 "P"

Composante	Énoncés
16 - Adéquacité du matériel pédagogique	53
17 - Atmosphère administrative favorable	58
18 - Adéquacité des conseillers pédagogiques	59
19 - Désir que soit revalorisée la fonction d'enseignant	73
20 - Manque d'adhésion des professeurs au bilinguisme	80
21 - L'exagération des fonctions administratives par rapport à la supervision pédagogique chez les conseillers	81
22 - Désir que les conseillers et les professeurs fassent plus équipe	82
23 - Satisfaction perçue des étudiants par rapport à l'enseignement du professeur	86
24 - Importance perçue de ses apports pour l'apprentissage de l'étudiant	87
25 - Variation de l'intérêt des étudiants pour la matière	93

Contenu et origine de chacune des composantes du questionnaire de perception du CONTEXTE PSYCHO-PEDAGOGIQUE

"p"

TABLÉAU 3-21-

Composante	Énoncées
1 - Valeur de la méthode pédagogique employée	61 à 68
2 - Auto-évaluation du professeur	2 à 9, 13, 24, 25
3 - Degré de motivation de l'étudiant	14, 15, 17, 29 à 31, 33 à 35, 52, 89, 91, 92
4 - Niveau de compétence linguistique attendu par les étudiants	40 à 43
5 - Stabilité dans la carrière de professeur	72, 76 à 78
6 - Correspondance entre les examens et le contenu des cours	11
7 - Capacité des évaluations faites à renseigner sur les progrès	12
8 - Degré de concentration du cours sur le ECL	18
9 - Le ECL comme source de tension	20
10 - Adéquacité du rythme d'enseignement	32
11 - Adéquacité de l'évaluation de l'apprentissage	36
12 - Satisfaction de l'étudiant par rapport au travail accompli	38
13 - Satisfaction de l'étudiant par rapport au cours	39
14 - Efficacité du Bureau des Langues	46
15 - Fidélité de l'information provenant du Bureau des Langues	47 à 49

Voir l'Appendice 1 pour copie de cet instrument.

Malgré tous nos efforts, il n'a cependant pas été possible de toujours mesurer exactement la même réalité chez les professeurs et les étudiants. Notre principale difficulté à ce sujet tenait au fait que nous ne pouvions pas païrer professeurs et étudiants de la même classe³⁵. C'est donc une évaluation générale de l'ensemble de la situation psychopédagogique des PFL que nous avons obtenue des professeurs plutôt qu'une évaluation spécifique d'une classe en particulier, comme c'est le cas pour les étudiants.

Pour le reste, le questionnaire P a été soumis aux mêmes conditions et aux mêmes analyses que le questionnaire G.

L'analyse factorielle des réponses de l'ensemble des professeurs de l'étude PENDANT a permis de dégager 16 facteurs dont 5, expliquant 63.7% de la variance, que nous avons retenus pour nos analyses. Nous avons ajouté à ces 5 facteurs 20 autres composantes "a priori", ce qui nous a permis d'analyser au total 62 des 95 item de ce questionnaire. Le tableau 3-21-des pages suivantes reproduit chacune de ces composantes et les énoncés qu'elles contiennent.

De façon générale dans les PFL, trois professeurs font la rotation dans deux classes, sans qu'aucun ne soit effectivement attiré à une classe en particulier.

Fig. 3-5 Exemples d'énoncés de G et P portant sur les mêmes aspects du contexte psycho-pédagogique.

"De façon générale, je crois que les étudiants s'estiment beaucoup".

Le même énoncé dans P (professeur):

"De façon générale, je sens que les membres de mon groupe s'estiment beaucoup".

Énoncé G (étudiant):

"Mes ressources personnelles vis-à-vis de la matière n'étaient pas limitées au contenu"

Le même énoncé dans P (professeur):

"Les ressources personnelles de nos professeurs vis-à-vis de la matière n'étaient pas limitées au contenu".

Énoncé G (étudiant):

Le questionnaire "P" est composé de 95 énoncés regroupés en six sections :

- Les professeurs : 13 énoncés
- la situation de classe PFL : 31 énoncés
- les conditions entourant les PFL : 16 énoncés
- les méthodes d'enseignement : 11 énoncés
- les conditions de travail des professeurs : 14 énoncés
- des informations générales : 10 énoncés

Seule la section 5 portant sur les diverses conditions entourant le travail des professeurs diffère du questionnaire "G", tous les autres énoncés sont les mêmes.

La consigne présentée aux professeurs dans ce questionnaire était différente de celle du questionnaire étudiant, mais devait dans la mesure du possible permettre d'évaluer la même réalité (voir les exemples présentés à la figure 3-5) :

TABLÉAU 3-20-

Contenu et origine de chacune des composantes du questionnaire de perception du CONTEXTE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE

"G"

Composante	Énoncés
1 - Valeur de la méthode pédagogique employée	61 à 68
2 - Cohésion du groupe d'apprentissage	14, 17, 21 à 28, 75
3 - Satisfaction à l'endroit des professeurs	3 à 10, 13, 72
4 - Efficacité du Bureau des Langues	46 à 49, 58
5 - Niveau de compétence linguistique attendu à la fin du cours	40 à 43
6 - Degré de motivation à apprendre la langue seconde	29, 31, 35, 45, 52, 78
7 - Capacité des évaluations faites à renseigner sur les progrès	12
8 - Degré de concentration du cours sur le ECL	18
9 - Le ECL comme source de tension	20
10 - Aдекватность du rythme d'enseignement	32
11 - Aдекватность de l'évaluation de l'apprentissage	36
12 - Satisfaction du travail accompli	38
13 - Aдекватность du matériel pédagogique	53
14 - Habileté linguistique perçue	77
15 - Variation de l'intérêt pour la matière	79
16 - Satisfaction relative au cours	39

* Voir l'Appendice 1 pour copie de cet instrument.

La même procédure de construction a été suivie que lors de l'élaboration des questionnaires B, avec cette différence qu'il s'agissait cette fois de mesurer le contexte psycho-pédagogique³⁴ plutôt que le milieu organisationnel, et le questionnaire original a été traduit en anglais.

Les mêmes analyses de consistance interne ont aussi été faites: corrélations item-section, corrélations inter-item.

Pour ce qui est de l'analyse de la composition factorielle du questionnaire G, nous avons là aussi utilisé la même technique (Varimax) et suivi la même procédure. L'analyse factorielle des réponses de l'ensemble des fonctionnaires anglophones et francophones a permis de dégager 9 facteurs au total dont 6, expliquant 89.1% de la variance, ont été retenus pour fins d'analyse. Ces 6 facteurs comprennent 44 des 81 items du questionnaire G.

A ces 6 facteurs sont venues s'ajouter 10 autres composantes "a priori" qu'il nous a semblé important d'inclure dans nos analyses. La liste de toutes ces composantes, factorielles et "a priori", et des énoncés qu'elles recouvrent apparaît au tableau 3-20-.

34 L'expérience de travail de certains consultants de l'IFG dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement aux niveaux collégial et universitaire ainsi que dans un contexte d'éducation des adultes a été extrêmement utile lors de la construction de ce questionnaire et du questionnaire P.

3.3.3 Mesure des perceptions du CONTEXTE PSYCHO-PEDAGOGIQUE des PFL

Pour mesurer les différentes facettes du contexte psycho-pédagogique dans lequel se déroulent les PFL, nous avons décidé de demander aux fonctionnaires-étudiants et à leurs professeurs de nous livrer leurs propres perceptions de ce contexte. Nous avons élaboré à cette fin deux questionnaires: le questionnaire "G" pour les fonctionnaires-étudiants et le questionnaire "P" pour les professeurs.

Sauf pour une section chez les professeurs, ces deux questionnaires ont été construits en tous points semblables de façon à permettre une comparaison des perceptions des deux groupes de ce contexte et d'en obtenir une évaluation plus complète.

3.3.3.1 Questionnaire "G"

Le questionnaire "G" comprend 81 énoncés répartis en cinq sections:

- Les professeurs: 13 énoncés
- la situation de classe PFL: 31 énoncés
- les conditions entourant les PFL: 16 énoncés
- les méthodes d'enseignement: 11 énoncés
- des informations générales: 10 énoncés

Ces énoncés ont été présentés de la même façon que les questionnaires B1, B2 et B3, avec une échelle à intervalles égaux de type Likert en six points, allant du DESACCORD (1) complet à l'ACCORD complet (6). Le temps approximatif requis pour répondre à ce questionnaire était de 50-60 minutes.

TABLEAU 3-19-

Contenu et*origine de chacune des composantes du questionnaire de perception du MILIEU ORGANISATIONNEL
"B3"

Composante	Énoncés
1 - Adhérence au groupe de travail	18 à 28
2 - Utilité de la langue seconde pour la participation à la vie de l'organisation	38 à 46
3 - Absence de support de l'autorité à l'usage de la langue seconde au travail	29 à 36
4 - Absence de renforcement dans l'usage de la langue seconde	49 à 51, 53, 54, 56 à 58
5 - Absence de support normatif du groupe de travail à l'usage de la langue seconde	61 à 64, 68 à 72
6 - Résistance à quitter le groupe de travail	14 à 16
7 - Usage de la langue seconde en dehors du milieu de travail	73 à 76
8 - Accord entre les exigences linguistiques des postes et la tâche à accomplir	10
9 - Absence de sollicitation de la part des interlocuteurs s'exprimant dans la langue seconde	48, 52, 55
10 - Occasions d'être en contact avec la langue seconde avec ses subalternes	139
11 - Occasions d'être en contact avec la langue seconde dans le groupe de travail	140

* Voir l'Appendice 1 pour copie de cet instrument.

TABLÉAU 3-18-

Contenu et*origine de chacune des composantes du questionnaire de perception du MILIEU ORGANISATIONNEL
"B2"

Composante	Enoncés
1 - Adhérence au groupe de travail	14 à 24
2 - Utilité de la langue seconde pour la participation à la vie de l'organisation	34 à 42
3 - Absence de support de l'autorité à l'usage de la langue seconde au travail	25 à 32
4 - Absence de renforcement dans l'usage de la langue seconde	45 à 47, 49 50, 52 à 54
5 - Usage de la langue seconde au travail avant d'entreprendre la formation linguistique	73 à 76
6 - Absence de support normatif du groupe de travail à l'usage de la langue seconde	57 à 60, 64 à 68
7 - Résistance à quitter le groupe de travail	7 à 12
8 - Usage de la langue seconde en dehors du milieu de travail	69 à 72
9 - Accord entre les exigences linguistiques des postes et la tâche à accomplir	2
10 - Résistance du supérieur au congé de formation du fonctionnaire	33
11 - Occasions d'être en contact avec la langue seconde au travail	77

* Voir l'Appendice 1 pour copie de cet instrument.

TABLÉAU 3-17-

Contenu et*origine de chacune des composantes du questionnaire de perception du MILIEU ORGANISATIONNEL

"B1"

Composante	Énoncés
1 - Adhérence au groupe de travail	33 à 43
2 - Utilité de la langue seconde pour la participation à la vie de l'organisation	53 à 61
3 - Absence de support de l'autorité à l'usage de la langue seconde au travail	44 à 51
4 - Absence de renforcement dans l'usage de la langue seconde	64 à 66 68, 69, 71 à 73
5 - Usage de la langue seconde au travail avant d'entreprendre la formation linguistique	16 à 19
6 - Absence de support normatif du groupe de travail à l'usage de la langue seconde	76 à 79 83 à 87
7 - Résistance à quitter le groupe de travail	26 à 31
8 - Usage de la langue seconde en dehors du milieu de travail	88 à 91
9 - Attentes vis-à-vis des résultats de l'apprentissage	11 à 14
10 - Perception du Bureau des Langues et du degré d'information reçue	2 à 5
11 - Occasions d'être en contact avec la langue seconde au travail	15
12 - Accord entre les exigences linguistiques des postes et la tâche à accomplir	21
13 - Absence de sollicitation de la part des interlocuteurs s'exprimant dans la langue seconde	63, 67, 70

* Voir l'Appendice 1 pour copie de cet instrument.

De fait, le questionnaire B2 a été soumis à plusieurs analyses factorielles :

- Une première analyse avec l'ensemble des fonctionnaire anglophones et francophones de l'étude PENDANT.
- Une deuxième analyse avec les item pairs-impairs de B2.
- Une troisième analyse de comparaison avec les questionnaires B1 et B3.

Au terme de toutes ces analyses, nous avons pu dégager 8 facteurs expliquant 54% de la variance totale du questionnaire B2. Les structures factorielles des questionnaires B1 et B3 étant très semblables à celles de B2, nous avons décidé de prendre cette dernière comme point de référence pour les trois questionnaires.

La liste de ces facteurs ainsi que des item spécifiques des questionnaires B1, B2 et B3 leur appartenant est reproduite aux tableaux 3-17, 3-18, 3-19 des pages suivantes. Nous avons reproduit également dans ces tableaux, à la suite des composantes tirées de l'analyse factorielle, certaines composantes "a priori". Ces composantes, même si elles ne sont pas ressorties des analyses factorielles, nous sont apparues suffisamment importantes pour être incluses dans nos analyses.

En résumé donc, nous avons retenu pour fins d'analyse :

- 72 des 93 item du questionnaire B1, regroupés en 8 composantes "factorielles" et 5 composantes "a priori".
- 62 des 79 item du questionnaire B2, regroupés en 8 composantes "factorielles" et 3 composantes "a priori".

- 58 des 72 item du questionnaire B2, regroupés en 7 composantes "factorielles" et 4 composantes "a priori".

Pour le questionnaire B2 (PENDANT), les 79 énoncés ont été regroupés eux aussi en quatre sections:

- les exigences linguistiques des postes: 7 énoncés;
- le groupe de travail du questionnaire AVANT les PFL: 61 énoncés;
- les occasions d'utiliser la langue seconde: 8 énoncés;
- des informations générales: 3 énoncés.

Ce questionnaire B2 portait, rappelons-le, sur le milieu organisationnel antérieur au PFL. Presque toutes les questions étaient les mêmes que pour B1 (toutes celles sur le groupe de travail, plusieurs de celles sur les trois autres sections).

Le questionnaire B3 est lui aussi assez semblable aux deux autres. Il comprend 72 énoncés répartis en trois sections:

- le Bureau des Langues: 8 énoncés;
- les exigences linguistiques des postes: 5 énoncés;
- le groupe de travail du questionnaire APRES les PFL: 59 énoncés.

3.3.2.4 Composantes retenues pour fins d'analyse

Une analyse factorielle du questionnaire B2 (PENDANT) avec les résultats de l'ensemble des fonctionnaires PENDANT a été exécutée conjointement avec le Groupe de recherche B. La méthode utilisée a été la technique d'analyse factorielle de composantes principales Varimax, sans itérations des variables mais avec rotations des facteurs, et avec des valeurs "eigen" de 1.5³³.

³³ Voir le "Manuel SPSS" pour la description de cette technique et de sa programmation informatique.

- pré-test de cette version préliminaire auprès de personnes-ressources;

- vérification de la pertinence des catégories "a priori" de l'instrument auprès de "juges";

- rédaction de la version finale de l'instrument.

Nous avons ensuite procédé à diverses analyses à l'aide des résultats recueillis auprès de chacun des échantillons AVANT, PENDANT et APRES:

- analyse de la consistance interne des catégories d'item (corrélation item-total de la catégorie)
- analyse des corrélations inter-item
- analyse factorielle

Tous les résultats de ces analyses sont rapportés à l'Appendice 4.

3.3.2.3 Contenu spécifique des questionnaires B1, B2 et B3

Le questionnaire B1 (AVANT) comprend 93 énoncés répartis dans les quatre sections suivantes:

- Le Bureau des Langues: 14 énoncés;
- Les exigences linguistiques des postes: 12 énoncés;
- Le groupe de travail du fonctionnaire AVANT les PFL: 61 énoncés;
- Les réactions des amis et de la famille: 6 énoncés.

"Ce questionnaire comprend une série d'énoncés relatifs à votre milieu de travail et à la langue seconde. Indiquez, pour chacun de ces énoncés, jusqu'à quel point de 1 à 6 vous êtes EN DÉSACCORD ou EN ACCORD avec ceux-ci. Considérez que la distance est la même entre chacun des points de cette échelle. S'il vous est IMPOSSIBLE DE VOUS PRONONCER (IP), rayer la case 0. Utilisez la feuille de réponse qui accompagne ce questionnaire pour inscrire vos réponses".

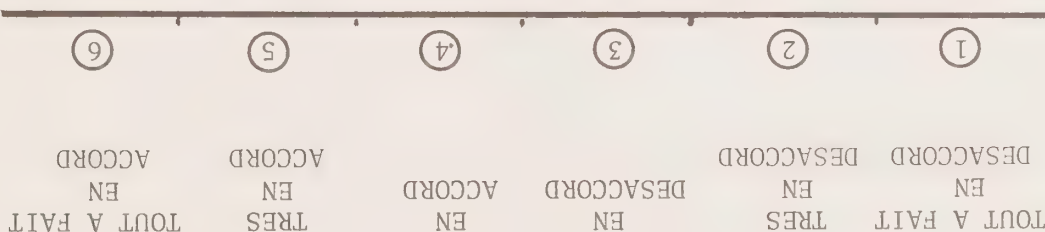


Fig. 3-4

Exemple du genre de consignes et de l'échelle de mesure utilisée pour les questionnaires sur le milieu organisationnel.

3.3.2.2 Construction et validation des questionnaires sur le milieu

organisationnel

Les trois questionnaires B1, B2 et B3 sur le milieu organisationnel ont été construits en respectant les règles usuelles de la psychométrie et en suivant les étapes suivantes:

analyse des différentes composantes de la situation à mesurer ;

choix d'un échantillon des aspects les plus pertinents;

élaboration d'une version préliminaire;

32

Cette analyse a été faite à partir des différents textes et documents pertinents soumis à l'Équipe PFL, des observations et commentaires de personnes-ressources du Bureau des Langues et de la Fonction publique, de l'expérience de travail d'un des membres du Groupe C qui avait, à titre de consultant, travaillé plusieurs semaines à la Direction des langues officielles.

3.3.2 Mesure des perceptions du MILIEU ORGANISATIONNEL

La mesure des perceptions des fonctionnaires de leur milieu organisationnel, dans le contexte de la politique de bilinguisme de la Fonction publique canadienne, a nécessité la construction d'instruments faits spécialement pour cette situation.

Trois questionnaires distincts, le premier pour les fonctionnaires AVANT les PFL (B1), le deuxième pour les fonctionnaires PENDANT les PFL (B2), et le troisième pour les fonctionnaires APRES les PFL (B3), ont ainsi été élaborés par le Groupe C. Bien que comportant en majeure partie les mêmes questions, ces trois questionnaires comprennent aussi des questions spécifiques à chacune des situations AVANT, PENDANT et APRES les PFL, le plus grand nombre de similitudes se trouvant entre les questionnaires AVANT (B1) et PENDANT (B2) qui tous deux portent sur le milieu organisationnel antérieur aux PFL.

3.3.2.1 Conditions de passation et échelle de mesure

Le temps de passation a été à peu près le même pour chacun de ces instruments, soit environ 45-50 minutes et ils ont tous été traduits, par une spécialiste³¹, en anglais.

Nous avons utilisé le même type d'échelle de mesure, échelle à intervalles égaux de type Likert, en six points d'ACCORD-DESACCORD pour ces trois instruments. Voici, en résumé, de quelle façon ont été présentées les questions (voir la figure 3-4 de la page suivante).

³¹ Il convient de remercier Mrs. Betty Howell, traductrice professionnelle, pour ce travail.

Comme le rapportent Fitts et al. (1971), la fidélité du TSCS, telle qu'estimée selon la méthode test-retest (intervalle de 2 semaines, $N = 60$), donne lieu à des coefficients variant de .60 à .92 selon les diverses échelles.

Quant à la validité du TSCS, elle a été éprouvée selon les quatre types préconisés par Cronbach (1960): de contenu, concomitante, d'entrer dans le détail des nombreuses études réalisées à cet effet, contentons-nous de rappeler que Crites (1965), dans l'analyse qu'il a faite du TSCS, conclut que du point de vue de ses attributs psychométriques tels qu'établis selon les standards reconnus, l'instrument se révèle comme très acceptable.

Des travaux de traduction et de validation françaises du TSCS ont été réalisés par Toulouse (1968) et Lamarche (1968) et l'instrument ainsi adapté a été récemment utilisé par Cormier (1973), Carrier (1974) et Leahy (1974).

Le TSCS nous semble bien indiqué comme instrument utile aux fins de la présente étude non seulement à cause de sa valeur intrinsèque, mais aussi de par les "appuis" scientifiques que lui fournissent les nombreuses recherches dans lesquelles il fut employé, qui elles, ont été publiées sous forme de monographies et dont les résultats constituent un arrière-plan précieux dans l'interprétation des données de la présente recherche. Rappelons ici quelques monographies traitant du concept de soi en rapport avec l'actualisation de soi (Fitts et al., 1971), la performance (Fitts, 1972a), le comportement (Fitts, 1972b) et des variables comme l'âge, la race, la pauvreté et les relations interpersonnelles (Thompson, 1972).

TABLÉAU 3-16- (suite)

Les huit dimensions du TSCS retenues
pour les analyses du Groupe C

6. Orientation du conflit (score de conflit net)
ce score indique comment se manifeste le conflit, à savoir par une sur-affirmation des attributs positifs (le score est alors positif) ou par une sur-négation des attributs négatifs (le score est alors négatif).
7. Intégration de l'image de soi (score de variation)
ce score est une mesure de l'intégration des différentes facettes de l'image de soi; il révèle la consistance de l'individu dans la description de lui-même au niveau des images partielles de soi, à savoir le soi personnel, le soi social, le soi physique, le soi moral et le soi familial.
8. Certitude de la perception de soi (score de distribution)
ce score indique jusqu'à quel point l'individu est sûr de la façon dont il se perçoit.

TABLÉAU 3-16-

Les huit dimensions du TSCS retenues
pour les analyses du Groupe C

1. Identité, positivité de l'image de soi (score d'identité)
2. Satisfaction de soi, acceptation de soi (score de satisfaction de soi)
Il s'agit d'un score qui, à partir de contenus spécifiques de l'image de soi, indique jusqu'à quel point l'image de soi est globalement positive ou valorisée par le répondant.
3. Satisfaction du soi social (score: soi personnel)
Il s'agit d'une mesure du sentiment de sa valeur personnelle, en tant qu'individu, indépendamment de l'image du corps ou de l'image de soi en relation avec les autres.
4. Satisfaction du soi social (score: soi social)
Il s'agit d'une mesure de la satisfaction de soi dans ses relations avec les autres.
5. Conflit dans la perception de soi (score de conflit total)
Il s'agit d'une mesure du conflit que l'individu ressent quand il définit son image de soi; ce conflit se manifeste par des contradictions réelles dans ses réponses aux énoncés qui définissent des traits positifs de l'image de soi, d'une part, et ses réponses aux énoncés qui définissent des traits négatifs, d'autre part. C'est en quelque sorte une mesure du conflit entre l'image positive et l'image négative.

Score de distribution

Ces scores indiquent le nombre de fois qu'un sujet a choisi les points 1, 2, 3, 4, 5 sur l'échelle d'évaluation des énoncés. Une fois additionnés, ils résultent en un score total qui est interprété comme une mesure de certitude ou d'incertitude quant au concept de soi selon qu'il est élevé ou faible. Il s'agit en définitive d'un indice de différenciation du concept de soi.

Score de conflit

Deux scores caractérisent cette dimension de conflit: le conflit net décrit la personne qui ou bien surévalue ses attributs positifs ou bien sous-évalue ses attributs négatifs tandis que le conflit total indique laquelle de ces deux tendances est la plus marquée chez le sujet qui répond au TSCS.

D'autres scores et une série de scores empiriques se rapportant à des dimensions pathologiques du fonctionnement de la personnalité sont aussi tirés du TSCS, mais nous les jugeons inapplicables dans le cadre de la présente recherche. Les huit dimensions que nous avons jugées les plus pertinentes sont reproduites au tableau 3-16- de la page suivante.

- C3. Identifie le soi personnel: la valeur accordée à soi-même, les traits et les caractéristiques psychologiques.
- C4. Se rapporte au soi familial: le soi en relation avec le groupe social primaire, la famille et les amis intimes.
- C5. Décrit le soi social: le soi en relation avec le groupe social secondaire.

a) Description du TSCS

Le TSCS est composé de 100 énoncés à propos desquels les sujets qui répondent doivent indiquer s'ils sont (1) complètement faux, (2) surtout faux, (3) partiellement vrais et partiellement faux, (4) surtout vrais, (5) complètement vrais. Les réponses à l'ensemble ou à des regroupements de ces énoncés sont transformées en une série de scores dont il importe de décrire les plus pertinents à l'objectif de la présente étude.

Score positif total

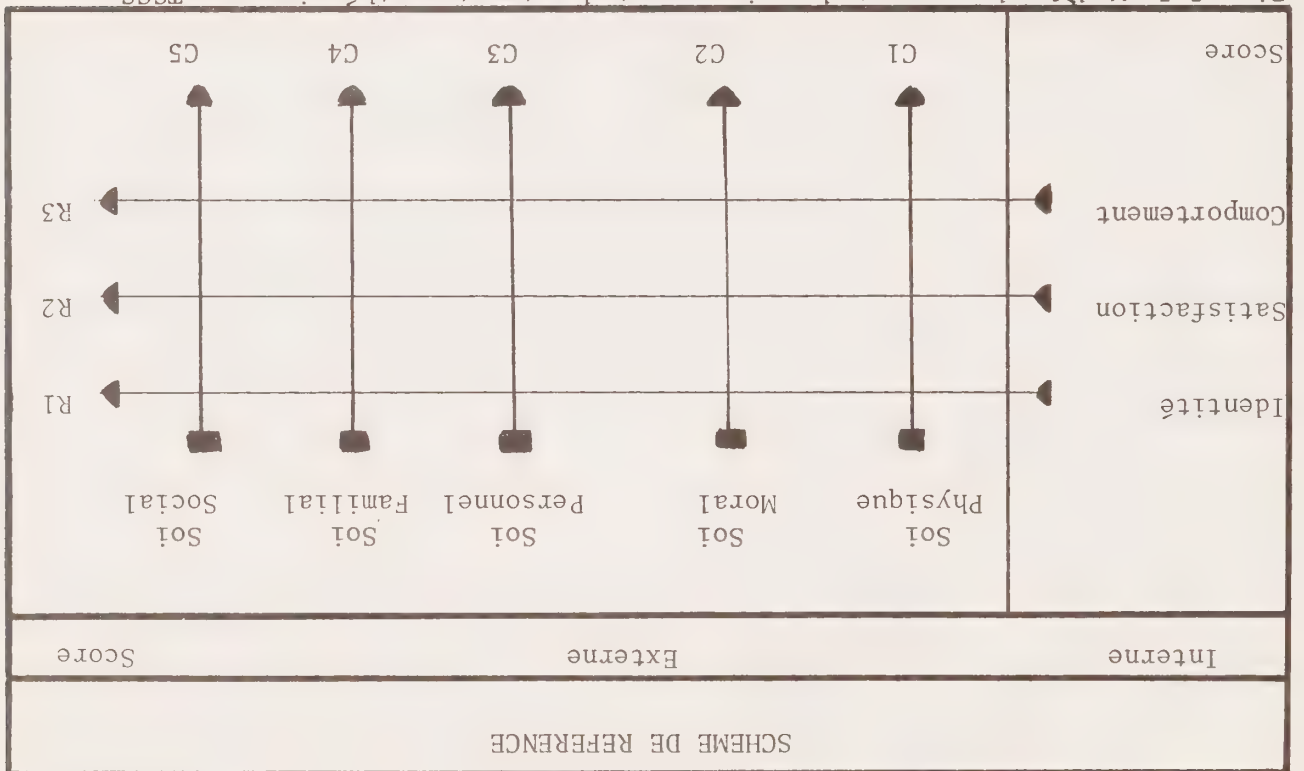
Au TSCS, la totalité du concept de soi se reflète dans ce score qui indique le niveau général d'estime de soi d'une personne. De ce score en sont dérivés huit (8) autres correspondant au modèle de la figure 3-3 (page précédente).

Score de variabilité

Ces scores traduisent la consistance du concept de soi. Au nombre de trois, ils représentent respectivement 1) la variation totale, 2) la variation dans le schème de référence interne et 3) la variation dans le schème de référence externe.

La mesure du concept de soi nécessite le recours à un instrument éprouvé au plan de la recherche et dont les qualités métrologiques ne font pas de doute. C'est le cas, nous semble-t-il, du "Tennessee Self Concept Scale" (TSCS) élaboré par Fitts (1965). Il s'agit d'une échelle déjà utilisée dans plus d'une centaine d'études de tous genres et dont la majeure partie fut réalisée par l'auteur et son équipe de chercheurs. Nous avons reproduit à la figure 3-3 le modèle du concept de soi qui sert de structure théorique au TSCS.

Fig. 3-3 Modèle du concept de soi servant de structure théorique au TSCS.



R1.	Représente l'identité de base ou "ce qu'une personne est".
R2.	Donne une mesure de la satisfaction de soi ou de "comment la personne s'accepte".
R3.	A trait à la perception qu'a la personne de son comportement.
C1.	Définit le soi physique.
C2.	Réfère au soi moral ou éthique.

TABLÉAU 3-15-

Les 18 valeurs instrumentales de Rokeach

Composante	Énoncés
1 - Ambitieux (bûcheur, désireux de réussir)	19
2 - Large d'esprit (esprit ouvert)	20
3 - Capable (compétent, efficace)	21
4 - Gai (insouciant, joyeux)	22
5 - Propre (soigné, ordonné)	23
6 - Courageux (capable de défendre ses convictions)	24
7 - Indulgent (disposé à pardonner)	25
8 - Serviable (disposé à aider les autres)	26
9 - Honnête (franc, sincère)	27
0 - Imaginatif (audacieux, innovateur)	28
1 - Indépendant (affranchi, autonome)	29
2 - Intellectuel (intelligent, réfléchi)	30
3 - Logique (cohérent, rationnel)	31
4 - Aimant (affectueux, tendre)	32
5 - Obéissant (respectueux, soumis)	33
6 - Polt (courtois, bien élevé)	34
7 - Responsable (fiable, digne de confiance)	35
8 - Maître de soi (discipliné, modéré)	36

Dans un premier temps, Rokeach met en relation les valeurs avec les variables socio-économiques que sont le sexe, la classe sociale, la race, l'âge, l'affiliation religieuse et politique, etc... Etant donné l'échantillon national américain dont il dispose, ses résultats permettent de discuter des valeurs comme indicateurs de la qualité de la vie américaine.

Dans un deuxième temps, Rokeach (1973) rapporte toute une série de recherches qui lui permettent d'établir le lien entre les valeurs et les attitudes. Parmi ces dernières, il étudie surtout celles qui se rapportent aux droits civils et à la pauvreté, aux affaires internationales, à la religion et à la personnalité. Ses résultats éclairent de façon définitive les rapports entre les deux variables et fournissent ainsi une documentation précieuse en vue de l'interprétation de phénomènes analogues.

Dans un troisième temps, l'auteur se penche sur la relation entre les valeurs et le comportement. Il en ressort des données originales et utiles en vue de l'analyse de nos propres résultats.

Tous ces travaux démontrent de façon très étayée différents aspects de la validité de l'instrument. Si l'on y ajoute ceux par lesquels Rokeach (1973) illustre la façon de produire expérimentalement des changements à court et à long terme au niveau des valeurs, des attitudes et du comportement, on se retrouve en présence d'un ensemble très probant de résultats qui démontrent de façon convaincante la valeur scientifique du Value Survey.

C'est donc en raison de tous ces antécédents que nous avons jugé nécessaire d'incorporer un tel instrument dans le cadre de la présente recherche en pensant que les mesures auxquelles il donne lieu seront de nature à expliquer une portion du problème à l'étude. Pour les fins des études du Groupe C, nous n'avons retenu cependant que les 18 valeurs instrumentales de l'instrument de Rokeach, les valeurs terminales nous apparaissant moins pertinentes compte tenu des objectifs de nos travaux. La liste de ces 18 valeurs instrumentales et leur définition est reproduite au tableau 3-15- de la page suivante.

Nous allons d'abord décrire le "Value Survey" de Rokeach, puis nous passerons ensuite au "Tennessee Self Concept Scale" (TSCS) de Fitts et ses collaborateurs.

3.3.1.1 "Value Survey" de Rokeach

L'instrument de mesure conçu par Rokeach (1973) est de facture très simple: il s'agit de deux séries de dix-huit (18) item que le sujet doit disposer selon un ordre décroissant d'importance qu'il accorde à chacun.

Au plan de la fidélité, l'auteur (voir Rokeach, 1973) rapporte de multiples recherches effectuées avec différentes versions de son questionnaire, avec différents groupes de sujets et avec différents intervalles de temps séparant le test du retest. Les coefficients de corrélation obtenus dans le cas des valeurs terminales varient de .62 à .87 tandis qu'ils se situent entre .53 et .72 pour ce qui est des valeurs instrumentales.

Il n'existait pas de version française officielle du Value Survey au moment des recherches de l'Equipe PFL. Mais, Rokeach nous a fait part d'une traduction faite par les Services de Traduction du Secrétariat d'Etat que nous avons examinée et à laquelle nous avons apporté quelques modifications. La permission de l'auteur et une forme d'entente avec Mlle Shirley Edwards (Commission de la Fonction publique) nous autorisaient à produire et à faire imprimer la version française utilisée dans le contexte de la présente recherche.

C'est vraiment au niveau des recherches faites à l'aide du Value Survey que l'on retrouve les indices de validité de l'instrument et les foncements nécessaires à l'interprétation des résultats auxquels il peut donner lieu.

- Les questionnaires élaborés par l'IFG pour mesurer les perceptions des fonctionnaires et des professeurs du contexte psychopédagogique des PFL;

- Les questionnaires élaborés par l'IFG pour mesurer l'utilisation de la langue seconde au travail et le maintien des acquis linguistiques après les PFL;

- Les schèmes d'entrevues individuelles et questions ouvertes élaborés par l'IFG pour mesurer divers aspects qualitatifs des PFL.

Pour chacun de ces instruments, nous décrivons brièvement comment ils ont été construits et validés, quel est leur contenu, quel type d'échelle de mesure ils utilisent, quelles questions ont été retenues pour fins d'analyse.

Le lecteur intéressé à ce genre de questions notera sans aucun doute que la description que nous avons faite de nos instruments de recherche est très succincte. L'élaboration de tous ces instruments a constitué de fait une recherche d'envergure en soi à l'intérieur de nos travaux. Pour rendre compte de façon entièrement satisfaisante des résultats de toutes les analyses de consistance interne, de validité et de composition factorielle que nous avons réalisées sur ces instruments, il eut fallu produire un rapport pratiquement aussi volumineux que celui-ci! L'objectif central du mandat que nous a confié l'Équipe PFL et le Gouvernement canadien n'étant bien entendu pas là, nous avons limité notre présentation à l'essentiel. Le lecteur intéressé à plus d'informations est référé à l'Appendice 1, où se trouve la copie de chacun de nos instruments, et à l'Appendice 4, où sont ramassées les quelques milliers de pages de résultats détaillés des analyses effectuées sur ces instruments.

- Le Otis-Ottawa (intelligence)
 - Le M.L.A.T. (aptitudes linguistiques)
 - Le P.L.A.B. (aptitudes linguistiques)
 - Le Test de classement du Bureau des Langues
- Tous ces instruments, introduits dans la batterie par le Groupe B, sont décrits dans le rapport de ce Groupe.

- c) les échelles d'attitudes et de motivations face à la langue seconde de Gardner: ces échelles sont aussi décrites en détail dans le rapport du Groupe B;

- d) les instruments d'évaluation des connaissances linguistiques des fonctionnaires en cours ou au terme de leur PFL

- Le ECL/LKE

- Les évaluations des professeurs

- Les tests de rendement

Tous ces instruments font l'objet d'une analyse approfondie par le Groupe de recherche A2 de l'Equipe PFL.

Les instruments que nous allons décrire sont les suivants:

- Les deux instruments introduits par le Groupe C pour mesurer les traits psychologiques individuels:

- . Le "Value Survey" de Rokeach

- . Le "Tennessee Self-Concept Scale" (TSCS)

- Les questionnaires élaborés par l'IFG pour mesurer les perceptions des fonctionnaires de leur milieu organisationnel AVANT, PENDANT et APRES les PFL;

3.3 DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE MESURE UTILISES

Pour mesurer les variables retenues dans les études C1, C2 et C3, le Groupe C a pu, dans certains cas, utiliser des instruments déjà construits et disponibles sur le marché: par exemple, le TSCS (concept de soi), le "Value Survey" (valeurs), etc. Dans d'autres cas, comme pour les échelles d'attitudes et de motivations face à la langue seconde, nous avons dû "adapter" les instruments disponibles aux fins propres de nos études. Mais dans la majorité des cas, c'est à de nouveaux instruments "fait sur mesure" que nous avons dû faire appel: les questionnaires sur le milieu organisationnel et sur le contexte psycho-pédagogique, les schèmes d'entrevues individuelles, les instruments de l'analyse d'évolution de classes, etc.

Au total, plus d'une vingtaine d'instruments de mesure différents ont été utilisés conjointement par les Groupes B et C pour les travaux de l'Equipe PFL. Sauf quelques-uns, tous ces instruments devaient être disponibles dans les deux langues: l'anglais et le français.

Nous ne décrivons pas, dans la présente section, tous les instruments utilisés par les Groupes B et C, mais seuls ceux élaborés ou utilisés spécifiquement par le Groupe C. Ne seront donc pas compris dans cette description les instruments suivants:

a) les instruments à partir desquels ont été recueillies les informations sur les caractéristiques socio-biographiques des fonctionnaires. Toutes ces informations nous ont été communiquées directement sur bandes magnétiques par le Bureau des Langues et/ou la Fonction publique;

b) plusieurs instruments de mesure des traits psychologiques individuels des fonctionnaires:

- le 16 PF de Cattell (personnalité)
- le Rotter "Locus of control"
- le P.M.A. de Thurstone (aptitudes intellectuelles)
- le Cattell "Culture Free" Intelligence

RESUME DE LA SECTION 3.2

Pour chacune de nos études AVANT, PENDANT et APRES, nous avons réussi finalement à rejoindre suffisamment de volontaires pour constituer des échantillons très intéressants. Il y a deux exceptions cependant: les fonctionnaires francophones AVANT et APRES. Dans ces deux cas, il n'a malheureusement pas été possible, dans les délais prévus, de constituer des échantillons valables.

Pour l'échantillon de fonctionnaires anglophones AVANT, 189 personnes (soit environ 63% de la population-référence) ont accepté de remplir la batterie de tests et de questionnaires que nous leur avons présentée et un sous-échantillon de 41 personnes a accepté de participer à une entrevue individuelle.

Pour l'étude PENDANT, plusieurs échantillons et sous-échantillons ont été constitués:

l'échantillon du cours de français comprenant:

- 890 fonctionnaires anglophones de la RCN et 50 de Montréal (soit 55% environ de la population-référence)
- 275 professeurs francophones de la RCN et 15 de Montréal (soit 45% environ de la population-référence)

l'échantillon du cours d'anglais comprenant:

- 44 fonctionnaires francophones de la RCN et 86 de Montréal (soit 65% environ de la population-référence)

- 10 professeurs anglophones de la RCN et 20 de Montréal (soit 40% environ de la population-référence)

l'échantillon de l'analyse d'évolution de classes comprenant:

- 78 fonctionnaires-étudiants et 15 professeurs répartis dans 13 classes.

L'échantillon de fonctionnaires anglophones APRES, bien que moins considérable que les échantillons précédents, s'est avéré en fin de compte très comparable à ces derniers sur 26 des 37 variables individuelles analysées lors de cette comparaison. Au total, 93 fonctionnaires anglophones (soit 26% environ de la population-référence) se sont présentés à la session de testing et 40 ont accepté de participer à une entrevue individuelle.

A la lecture de ces données, il est remarquable de constater le très grand nombre de similitudes entre les trois groupes. Sur les 37 variables analysées en effet, il ne semble y avoir des différences importantes que sur 11 variables. Certaines de ces différences se retrouvent dans les aptitudes linguistiques, surtout entre l'échantillon PENDANT et APRES; on note dans ce cas que de façon systématique, les aptitudes linguistiques des fonctionnaires APRES semblent plus élevées que celles des fonctionnaires PENDANT. Ce résultat n'est pas surprenant étant donné que l'échantillon APRES n'est composé que des gens qui ont réussi leur PFL alors que l'échantillon PENDANT comprend tout le monde, ceux qui vont réussir et ceux qui vont échouer, et que par ailleurs les aptitudes linguistiques sont les meilleures prédicteurs du succès chez ce groupe²⁹.

D'autres différences semblent apparaître chez certaines dimensions du concept de soi, entre l'échantillon AVANT et les échantillons PENDANT et APRES. Mais, il est très difficile dans ce cas de conclure à des différences réelles à cause du très petit nombre de sujets dans l'échantillon AVANT qui ont répondu au T.S.C.S.: 10 fonctionnaires. Enfin, il y a bien quelques différences importantes dans les valeurs aussi, mais nous n'en avons relevé que 4 sur 18. Donc, il ne nous semble pas trop hasardeux, sur la base de cette analyse sommaire, d'affirmer que nos trois échantillons sont comparables et que l'échantillon APRES, même avec 93 sujets seulement, est très semblable à l'échantillon PENDANT.

²⁹ Voir les résultats du Groupe B à ce sujet.

TABLEAU 3-14- (suite)

Comparaison des sous-échantillons de fonctionnaires anglophones AVANT, PENDANT et APRES sur quatre catégories de variables individuelles

VARIABLES		(No)		Echantillon AVANT		Echantillon PENDANT		Echantillon APRES	

TABEAU 3-14-

Comparaison des sous-échantillons de fonctionnaires anglophones AVANT, PENDANT et APRES sur quatre catégories de variables individuelles

VARIABLES		(No)		Echantillon AVANT		Echantillon PENDANT		Echantillon APRES	
				1		2		1	
				M		M		M	
				P		P		P	
				(N)		(N)		(N)	
1. CARACTERISTIQUES SOCIO BIOGRAPHIQUES:									
1.1 Catégorie d'âge	(4)	(187)	3.27	1.10	3.30	1.10	3.52	1.02	(92)
1.2 Sexe (1=M, 2=F)	(5)	(180)	1.35	0.47	1.36	0.47	1.35	0.48	(89)
1.3 Catégorie professionnelle	(6)	(185)	3.78	1.23	3.55		3.59	1.27	(89)
1.4 Statut professionnel	(11)	(187)	1.75	0.42	1.72	0.45	1.65	0.52	(92)
1.5 Niveau d'éducation	(84)	(178)	3.15	0.88	3.31	0.80	3.56	0.68	(72)
1.6 Catégorie de salaire	(93)	(189)	4.96	3.00	4.19	2.16	4.32	2.36	(83)
2. APTITUDES LINGUISTIQUES (MLAT):									
2.1 "Number learning"	(75)	(187)	30.45	9.45	28.48	11.01	31.81	10.46	(82)
2.2 "Phonetic script"	(76)	(187)	22.55	4.16	21.63	4.55	22.29	6.00	(82)
2.3 "Spelling clues"	(77)	(187)	16.96	8.55	16.05	8.58	20.31	9.37	(82)
2.4 "Words in sentences"	(78)	(187)	20.53	7.47	19.45	7.89	23.00	7.52	(82)
2.5 "Paired associates"	(79)	(187)	12.82	5.92	11.78	5.71	13.31	5.37	(82)
3. CONCEPT DE SOI (TSCS):									
3.1 Identité	(1)	(10)	127.10	7.65	125.76	9.68	125.68	8.93	(86)
3.2 Satisfaction de soi	(2)	(10)	104.30	16.53	113.29	13.63	111.87	14.76	(86)
3.3 Soi personnel	(6)	(10)	64.70	9.05	68.26	7.77	67.39	8.10	(86)
3.4 Soi social	(8)	(10)	71.40	6.86	70.22	7.59	69.69	7.22	(86)
3.5 Conflit total	(12)	(10)	30.70	7.04	30.15	8.33	28.58	8.07	(86)
3.6 Conflit net	(13)	(10)	11.90	14.81	- 6.97	12.23	- 5.76	11.59	(86)
3.7 Variation	(14)	(10)	45.70	20.00	41.87	11.35	42.67	12.37	(86)
3.8 Distribution	(16)	(10)	109.60	19.58	121.06	24.67	119.54	24.58	(86)

1 Seuls les cas valides ont été retenus dans ces sous-échantillons AVANT et APRES.
 2 Les non-réponses ont toutes été remplacées par le score médian du groupe concerné.

3.2.5 Comparabilité des échantillons de fonctionnaires anglophones

AVANT, PENDANT, APRES

Sans aller jusqu'à faire une vérification statistique rigoureuse de l'équivalence des échantillons de fonctionnaires anglophones AVANT, PENDANT, APRES, nous avons cru intéressant, surtout à cause du petit nombre de sujets dans l'échantillon APRES, de vérifier sommairement jusqu'à quel point ces groupes se ressemblaient et par quels aspects ils étaient les plus différents.

Pour faire cette vérification, nous avons comparé les trois groupes sur les variables suivantes :

- leurs caractéristiques socio-biographiques (6 caractéristiques),
- leurs aptitudes linguistiques telles que mesurées au M.L.A.T. (5 aptitudes),
- les dimensions de leur concept de soi telles que mesurées au T.S.C.S. (8 dimensions),
- leurs valeurs instrumentales telles que mesurées au "Value Survey" de Rokeach (18 valeurs).

Le tableau de cette comparaison apparaît à la page suivante (tableau 3-14).

28
Les seules variables individuelles pertinentes communes aux trois échantillons.

Batterie d'instruments utilisée et informations recueillies
auprès des échantillons APRES
(fonctionnaires anglophones A et francophones F)

TABLEAU 3-13-

Informations	Instruments de mesure	(source) *	Echantillon
1. Caractéristiques socio-biographiques	Informations disponibles au Bureau des Langues et à la Fonction publique	(B,C)	A, F
2. Traits psychologiques:			
2.1 Personnalité	16 PF de Cattell	(B)	A, F
2.2 Concept de soi	T.S.C.S.	(C)	A, F
2.3 Valeurs	Value Survey de Rokeach	(C)	A, F
2.4 Attitudes linguistiques	M.L.A.T. P.L.A.B. Test de classement	(B) (B) (B)	A A A, F
3. Attitudes et motivations	Echelles "C" de Gardner	(B,C)	A, F
4. Perceptions du milieu organisationnel	Echelles "B" de l'IFG	(C)	A, F
5. Utilisation de la langue seconde	Echelle "B3U" de l'IFG	(C)	A, F
6. Acquis linguistiques			
6.1 Acquis à la fin des PFL	ECL/LKE	(C)	A, F
6.2 Acquis en sept. 75	ECL/LKE écrit	(C)	A, F
6.3 Maintien des acquis	Echelle "B3M" de l'IFG	(C)	A, F
7. Autres informations (qualitatives)	Schème d'entrevue individuelle	(C)	sous-échantillon
8. Suggestions des fonctionnaires	Schème d'entrevue individuelle	(C)	sous-échantillon

* La "source" indique quel Groupe de recherche de l'Equipe PFL était intéressé plus particulièrement à ces informations.
** Ces instruments ont été administrés par le Service d'orientation.
*** Cet instrument a été administré au Bureau des Langues.

A la lecture de ce tableau, on se rend compte que 93 des 345 fonctionnaires que nous avons identifiés, soit 27% seulement sont représentés dans notre échantillon d'anglophones. Pour les francophones, seuls 4 des 21 fonctionnaires invités ont répondu à notre invitation. Dans ce dernier cas, il est bien évident que le nombre de sujets était nettement insuffisant pour faire des analyses statistiques valables; aussi, avons-nous décidé de ne pas analyser ce sous-échantillon.

Une bonne partie de l'explication de ce taux de participation relativement peu élevé tient au moment où il nous a fallu faire les sessions de testing: fin août, début septembre. Plusieurs fonctionnaires n'étaient pas encore de retour de leurs vacances. Nul doute que si ces sessions avaient eu lieu à la fin septembre, la participation aurait été beaucoup plus considérable. Cependant, les échéances que nous devons ²⁷rencontrer à cette époque ne nous permettaient malheureusement pas d'attendre aussi longtemps.

De toute façon, 93 sujets étaient un nombre suffisant pour faire, sans problème, toutes les analyses statistiques prévues. En outre, comme on pourra le constater dans la section suivante, ce petit échantillon s'avère en fin de compte, sur 37 variables individuelles, très semblable au grand échantillon des fonctionnaires anglophones PENDANT.

De la même façon que pour l'échantillon AVANT, le Groupe C a demandé à des volontaires de l'échantillon APRES de participer à une entrevue individuelle d'environ une heure. 44 personnes ont accepté de se présenter à ces entrevues, 40 anglophones et 4 francophones, réalisées par les mêmes interviewers que pour l'étude AVANT. Ces entrevues se sont déroulées dans les ministères.

On trouvera au tableau 3-13- de la page suivante la batterie d'instruments utilisée et les informations recueillies auprès des échantillons de l'étude APRES.

3.2.4 Échantillons après les PFL

Pour l'étude APRES les PFL, nous avons cherché à atteindre des fonctionnaires, anglophones et francophones, qui avaient terminé et réussi leur PFL continue entre le 1er décembre 74 et le 28 février 75, soit depuis six à neuf mois, et qui étaient maintenant de retour dans leur milieu de travail, dans la Fonction publique canadienne, dans la RCN.

Avec l'aide des relevés d'ordinateurs fournis par le Bureau des Langues, nous avons identifié près de 366 fonctionnaires qui répon-
²⁶daient aux exigences expliquées ci-haut. Une lettre fut alors expédiée à ces personnes, leur exposant les buts de l'étude PFL et les invitant à se présenter à une session de testing d'une journée, à la fin août ou au début septembre 1975.

Les résultats de cette opération se trouvent au tableau 3-12-.

TABLÉAU 3-12-

Fonctionnaires anglophones et francophones rejoins dans l'échantillon APRES et % de la population totale

Fonctionnaires anglophones* (entrevues individuelles)			
93	345	27%	
4	21	19%	
Fonctionnaires francophones* (entrevues individuelles)			
(40)			
4			
(4)			
TOTAL			
97	366	26%	
Total rejoint Population %			

*Fonctionnaires rencontrés en entrevue individuelle.

26 Il convient de remercier de façon particulière la direction de l'Équipe PFL qui nous a accordé une aide des plus appréciée dans cette opération.

Après avoir pris connaissance, dans des rencontres préalables avec des membres des Groupes C et D, des objectifs des travaux de l'Équipe PFL et de cette sous-étude plus spécifiquement, les volontaires²⁴ de chacune de ces 13 classes, étudiants et professeurs ont accepté

- que des enregistrements (sur bandes magnétiques), de deux heures²⁵ soient pris à chaque semaine pendant les quatre semaines de l'étude,
- que des entrevues individuelles semi-structurées d'environ 60 à 75 minutes se tiennent à la fin de chacune de ces quatre semaines.

Les entrevues individuelles semi-structurées avec les fonctionnaires-étudiants et les professeurs ont été faites à partir de schémas d'entrevue qui sont décrits dans la section suivante de ce chapitre (section 3.3: "Description des instruments de mesure utilisés"). Ces entrevues étaient réalisées par une équipe d'interviewers entraînée au préalable à cette tâche par le Groupe C.

²⁴ Il convient de remercier toutes ces personnes qui ont accepté d'accueillir dans leurs classes les membres de cette sous-étude.

²⁵ L'analyse de contenu de ces enregistrements apparaît dans le rapport du Groupe D.

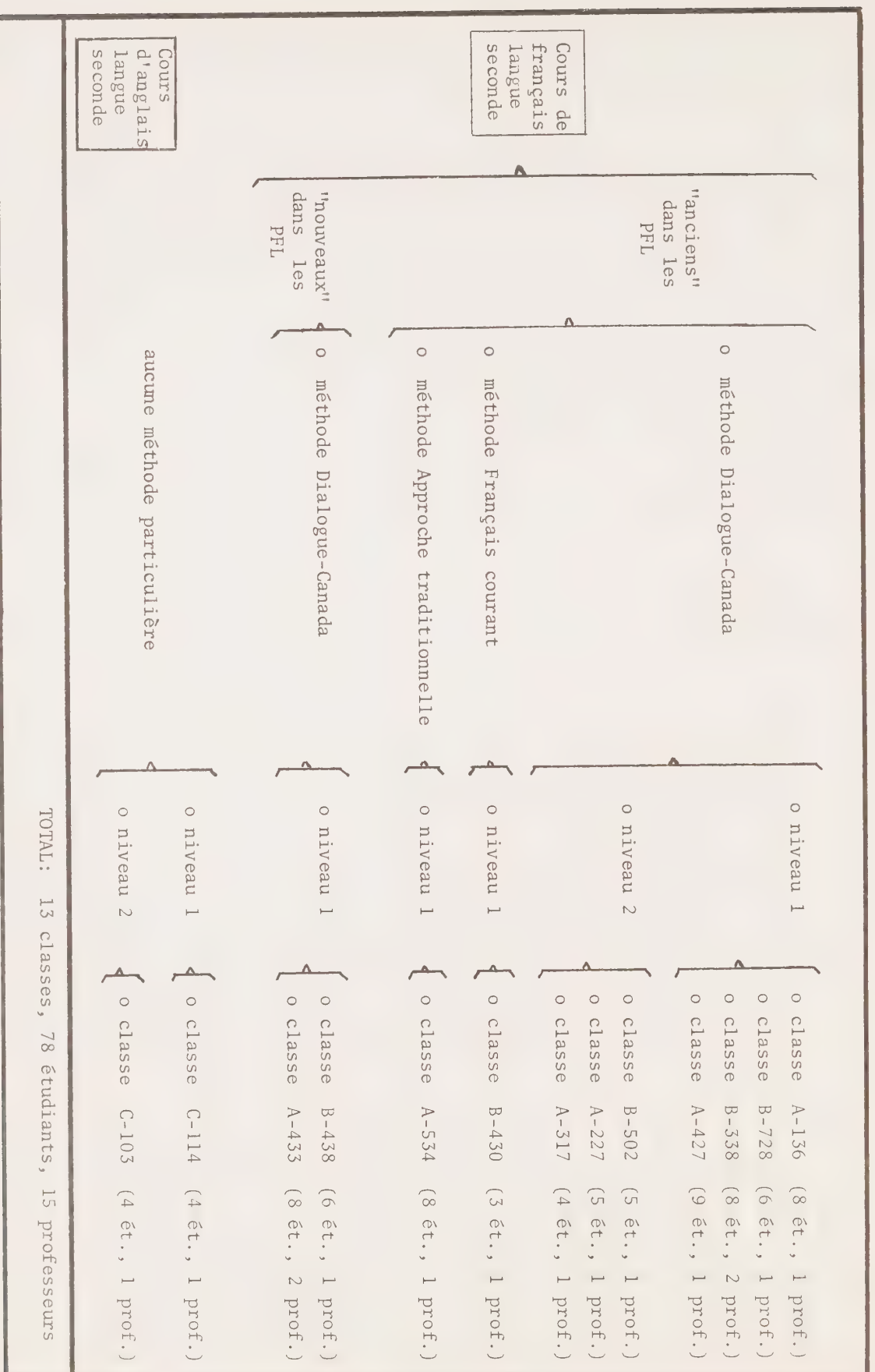


Fig. 3-2 Sous-échantillon de l'analyse d'évolution de classes au cours d'un mois typique.

3.2.3 Sous-échantillon de l'analyse d'évolution de classes au cours

d'un mois typique

Pour compléter le survol général mais systématique du contexte psycho-pédagogique établi à l'aide de questionnaires, nous avons procédé, ²² en collaboration avec le Groupe de recherche D, à une analyse plus qualitative et plus poussée de ce contexte. Cette analyse s'est faite en suivant, pendant quatre semaines consécutives en juillet 1975, un échantillon de 13 classes de fonctionnaires et de professeurs.

Ce sous-échantillon de 13 classes a été constitué à partir des critères suivants (voir la figure 3-2):

- a) la langue seconde enseignée: des classes d'anglophones et des classes de francophones devaient être représentées en accordant la priorité cependant aux premières,
- b) la méthode d'enseignement: les quatre méthodes suivantes devaient être représentées:

- méthode "Dialogue Canada"
- méthode "Français courant"
- méthode "Approche traditionnelle"
- enseignement de l'anglais: pour les francophones

- c) le niveau d'habileté linguistique: deux niveaux, 1 et 2, devaient être représentés,

- d) le temps de séjour dans un PFL²³: des classes d'"anciens" et de "nouveaux" devaient se retrouver dans ce sous-échantillon.

22 Il convient de remercier le Groupe D pour sa collaboration pour cette partie de notre étude.

23 "Anciens": dans un PFL depuis plus de 3 semaines. "Nouveaux": dans un PFL depuis moins de 3 semaines.

TABLEAU 3-11-
Batterie d'instruments utilisée et informations recueillies
auprès des échantillons PENDANT
(fonctionnaires anglophones A et francophones F)

Informations	Instruments de mesure	(source)	Echantillon
1. Caractéristiques socio-biographiques	Informations disponibles au Bureau des Langues et à la Fonction publique	(B,C)	A, F
2. Traits psychologiques:			
2.1 Personnalité	16 PF de Cattell	(B)	A, F
2.2 Concept de soi	T.S.C.S.	(B)	A, F
2.3 Valeurs	Value Survey de Rokeach	(C)	A, F
2.4 Contrôle interne-externe	Rotter	(B)	A
2.5 Attitudes linguistiques	M.L.A.T. P.L.A.B. Test de classement	(B) (B) (B)	A A, F
2.6 Intelligence	P.M.A. Otis-Ottawa IPAT	(B) (B) (B)	A F F
3. Attitudes et motivations	Echelles "C" de Gardner	(B,C)	A, F
4. Perceptions du milieu organisationnel antérieur	Echelles "B" de IIFG	(C)	A, F
5. Perceptions du contexte psycho-pédagogique	Echelles "G" de IIFG	(C)	A, F
6. Mesures du rendement linguistique des fonctionnaires***	ECL/LKE, tests de rendement, évaluation des professeurs, leçons courtes	(B)	A, F
7. Autres informations (qualitatives)	Questions ouvertes annexées à l'échelle "G"	(C)	A, F
8. Suggestions des fonctionnaires	Questions ouvertes annexées à l'échelle "G"	(C)	A, F

*La "source" indique quel Groupe de recherche de l'Equipe PFL était intéressé plus particulièrement à ces informations.
** Ces instruments ont été administrés par le Service d'orientation.
*** Ces informations ont été recueillies au Bureau des Langues.

Les conditions de cueillette dans chacun des Centres de formation ont été sensiblement les mêmes. De façon à encourager la plus grande participation possible des fonctionnaires et des professeurs, voici en résumé ce qui s'est passé:

- Les directeurs des Centres ont été avisés à l'avance de l'étude,
- des membres de l'Equipe PFL ont fait le tour des classes pour expliquer aux fonctionnaires et aux professeurs les objectifs de cette étude,
- un communiqué de presse de monsieur Chrétien sur l'étude PFL a été distribué à chacun,
- Les cours ont été suspendus durant la période de testing,
- enfin, la participation de chacun était anonyme, l'Equipe PFL ayant mis au point un système de codes connu d'elle seule.

Le testing même s'est déroulé dans les écoles de langue, dans des groupes s'élevant parfois jusqu'à 130 fonctionnaires sous la surveillance d'assistants, engagés à cette fin, travaillant en étroite collaboration avec les professeurs et conseillers de l'école²¹. Ainsi, chaque volontaire s'est présenté deux jours consécutifs, à deux sessions de testing, chacune d'une durée d'une demi-journée. Une feuille d'information générale sur l'étude PFL a été distribuée au début du testing et une feuille de "commentaires" à la fin.

La même procédure, à peu de choses près, a été suivie avec les professeurs. Dans leur cas toutefois, la session de testing ne durait qu'une demi-journée.

La batterie d'instruments utilisée auprès des fonctionnaires de l'étude PENDANT apparaît au tableau 3-11- de la page suivante.

21 Il convient de remercier de façon particulière toutes ces personnes ainsi que les directions d'écoles.

Répartition des volontaires de l'échantillon PENDANT selon les unités et Centres de formation

TABLEAU 3-10-

Centre de formation				Unité			
anglophones				francophones			
Professeurs				Fonctionnaires			
CARSON'S	A-1	81	-	16	-	30	-
	A-2	46	-	35	-	20	-
	A-3	62	-	14	-	10	-
	A-4	48	-	14	-	20	-
	A-5	60	-	14	-	10	-
	A-6	56	-	34 }	-	10	-
	A-7	46	-		-	20	-
	B-1	46	-	31	-	10	-
	B-2	67	-	13	-	10	-
	B-3	67	-	13	-	10	-
	B-4	68	-	28	-	10	-
	B-5	89	-	28	-	10	-
	B-6	46	-	20	-	10	-
	B-7	58	-	15	-	10	-
ASTICOU				44	-	10	-
PROGRAMME C				86	-	10	-
MONTREAL FRANCO.				50	-	10	-
MONTREAL ANGLO.				15	-	10	-
TOTAL				940	130	290	30

Pour le cours de français langue seconde, les 940 fonctionnaires rejoints dans la RCN et à Montréal représentent 55% des 1700 fonctionnaires environ dans un PFL durant la période du 5 mai au 4 juin 1975 et les 290 professeurs, 45% des 650 professeurs enseignant à ces fonctionnaires. Pour le cours d'anglais langue seconde, les 130 fonctionnaires atteints constituent 65% des 200 fonctionnaires environ dans un PFL durant la même période et les 30 professeurs, 40% des 75 professeurs leur enseignant.

Dans tous les cas, il s'agit, comme l'a souligné le Groupe B dans son rapport, d'échantillons très valables. Les deux sous-échantillons de fonctionnaires sont même, selon toute probabilité, représentatifs de leurs populations respectives étant donné qu'ils dépassent 50%²⁰.

La répartition des fonctionnaires par école au Centre de formation apparaît au tableau 3-10-. On notera à la lecture de ce tableau que chacune des écoles est bien représentée.

Nous n'avons pu malheureusement vérifier de façon statistique le degré de représentativité de chacun de ces échantillons faute de données disponibles sur les populations-référence.

TABLÉAU 3-9-

Fonctionnaires et professeurs des échantillons PENDANT et % de la population totale

Cours de français langue seconde:			
Fonctionnaires anglophones de la RCN	890	-	-
	50	-	-
	de Montréal		
Total	940	1700	55%
de la RCN	275	-	-
de Montréal	15	-	-
Total			
	290	650	45%
Cours d'anglais langue seconde:			
Fonctionnaires francophones de la RCN	44	-	-
	86	-	-
	de Montréal		
Total	130	200	65%
de la RCN	10	-	-
de Montréal	20	-	-
Total			
	30	75	40%
Total rejoint Population *			
%			

* Tous les estimés des populations-référence sont approximatifs.

3.2.2 Échantillons pendant Les PFL

Les échantillons de l'étude PENDANT Les PFL ont été divisés en trois catégories:

- Les fonctionnaires et les professeurs du "cours de français langue seconde",
- Les fonctionnaires et les professeurs du "cours d'anglais langue seconde",
- Le sous-échantillon de "l'analyse d'évolution de classes au cours d'un mois typique".

Ce dernier sous-échantillon fait l'objet d'une présentation séparée dans la prochaine section de ce chapitre.

Pour les deux premiers sous-échantillons, nous avons rejoint, avec la collaboration toujours du Groupe B, des fonctionnaires et des professeurs de la Région de la Capitale Nationale (R.C.N.) et de la région de Montréal (voir le tableau 3-9-).

Batterie d'instruments utilisée et informations recueillies
auprès des échantillons AVANT
(Fonctionnaires anglophones A et francophones F)

TABLEAU 3-8-

Informations	Instruments de mesure	(source)	Echantillon
1. Caractéristiques socio-biographiques	Informations disponibles au Bureau des Langues et à la Fonction publique	(B,C)	A, F
2. Traits psychologiques:			
2.1 Personnalité	16 PF de Cattell	(B)	A, F
2.2 Concept de soi	T.S.C.S.	(C)	A, F
2.3 Valeurs	Value Survey de Rokeach	(C)	A, F
2.4 Contrôle interne-externe	Rotter	(B)	A
2.5 Aptitudes linguistiques	M.L.A.T. P.L.A.B. Service d'orientation Test de classement	(B) (B) (B) (B)	A A A, F
3. Attitudes et motivations face à la langue seconde	Echelles "C" de Gardner	(B,C)	A, F
4. Perceptions du milieu organisationnel	Echelle "B" de I'IFG	(C)	A, F
5. Autres informations (qualitatives)	Schème d'entrevue individuelle	(C)	sous-échantillon
6. Suggestions des fonctionnaires	Schème d'entrevue individuelle	(C)	sous-échantillon

* La "source" indique quel Groupe de recherche de l'Equipe PFL était intéressé plus particulièrement à ces informations.

** Ces instruments ont été administrés par le Service d'orientation.

Les conseillers de ce Service et le personnel s'occupant du testing ont apporté leur collaboration tout au long de ce processus, et pour la sélection et pour le testing de ces personnes, en suivant les directives et en utilisant les instruments de cueillette fournis par l'Equipe PFL.¹⁹

En plus de soumettre les volontaires de l'étude AVANT à une batterie de tests et de questionnaires écrits lors de leur passage au Service d'orientation, le Groupe C a demandé à un sous-échantillon de 40 personnes, de se présenter à une entrevue individuelle. Ces entrevues individuelles, d'une durée approximative de 45-60 minutes, se sont déroulées dans les locaux du Bureau des Langues. Elles ont été faites par des interviewers expérimentés, entraînés au préalable par le Groupe C, et du même groupe linguistique que les personnes interviewées.

Nous avons reproduit au tableau 3-8- de la page suivante la batterie d'instruments utilisée et les informations recueillies auprès des échantillons de l'étude AVANT.

¹⁹ Il convient de remercier toutes ces personnes et le directeur du Service d'orientation pour leur aide précieuse.

restreint de fonctionnaires francophones atteints, nous avons décidé, conjointement avec le Groupe B, de limiter notre analyse au sous-échantillon des fonctionnaires anglophones pour l'étude AVANT.

TABLEAU 3-7- Fonctionnaires anglophones et francophones rejoins dans l'échantillon AVANT et % de la population totale			
Fonctionnaires anglophones (entrevues individuelles)*	Fonctionnaires francophones	TOTAL	
		194	-
189	5	-	-
(41)	-	-	-
300	-	-	-
63	-	-	-
Total rejoint	Population	%	

* Fonctionnaires rencontrés en entrevue individuelle.

Selon une étude faite par le Service d'orientation, les fonctionnaires qui se présentent à ce Service au cours d'un mois sont représentatifs de la population des gens qui s'inscrivent aux PFL. Les 189 fonctionnaires de notre échantillon AVANT, recrutés au cours de deux mois successifs (mai, juin) constituaient à ce moment-là un échantillon extrêmement valable, d'autant plus qu'ils représentent 63% des 300 candidats environ qui se sont présentés au Service d'orientation du 22 avril au 4 juillet 1975.

Tous ces volontaires se sont présentés à une session spéciale de testing d'une demi-journée. C'est au cours de leur session régulière et préliminaire d'orientation que les fonctionnaires étaient invités à participer à l'étude PFL. Une lettre d'invitation et d'explication des objectifs de l'étude PFL leur était alors remise¹⁸ et, s'ils se portaient volontaires, un rendez-vous leur était fixé un ou deux jours plus tard.

¹⁸ Voir le rapport du Groupe B pour cette lettre.

Deuxièmement, ils devaient tous inclure des fonctionnaires des deux groupes linguistiques: anglophones et francophones.

Troisièmement, ils devaient être constitués de la totalité des volontaires répondant à l'invitation de participer à ces études plutôt qu'à partir d'un échantillonnage au hasard ou autre.

Bien que, comme nous l'avons déjà souligné, notre objectif n'était pas de procéder à une étude comparative systématique AVANT-PENDANT-APRÈS, nous avons cherché à rendre ces trois échantillons aussi comparables que possible en les tirant tous de la "même grande population" des fonctionnaires des PFL continue. Il est important de ne pas oublier non plus que notre point de référence dans cet échantillonnage est la population des fonctionnaires des PFL continue et non pas l'ensemble des fonctionnaires de la Fonction publique canadienne.

Voyons maintenant les caractéristiques spécifiques, les nombres de sujets rejoins, etc., de ces échantillons ainsi que les conditions de cueillette propres à chacun¹⁷. Les résultats statistiques (fréquences, distributions, etc.) pour chacun des échantillons sur chacune des variables descriptives à l'étude sont présentés au début des chapitres de résultats (chapitre 4 pour l'échantillon AVANT, 5 pour l'échantillon PENDANT et 6 pour l'échantillon APRÈS).

3.2.1 Échantillons avant les PFL

Pour l'échantillon AVANT les PFL, le Groupe B a réussi à rejoindre, avec la collaboration du Service d'orientation de la Division de l'appui à l'apprentissage, 189 fonctionnaires anglophones et 5 fonctionnaires francophones (voir le tableau 3-7-). Etant donné le nombre

¹⁷ Dans la répartition des tâches entre les Groupes de recherche B et C, il a été convenu que le Groupe B s'occuperait des échantillons AVANT et PENDANT alors que le Groupe C aurait la responsabilité de l'échantillon APRÈS. Aussi, la description détaillée des échantillons AVANT et PENDANT est-elle tirée en majeure partie du rapport du Groupe B.

3.2 ECHANTILLONAGE ET CONDITIONS DE CUEILLETTE

Le Groupe C, de concert avec le Groupe B, a constitué trois principaux échantillons pour mener à terme ses études (voir la figure 3-1): l'échantillon AVANT les PFL, l'échantillon PENDANT les PFL et l'échantillon APRES les PFL. Ces échantillons ont été chacun divisé, à leur tour, en divers sous-échantillons comme nous le verrons plus loin.

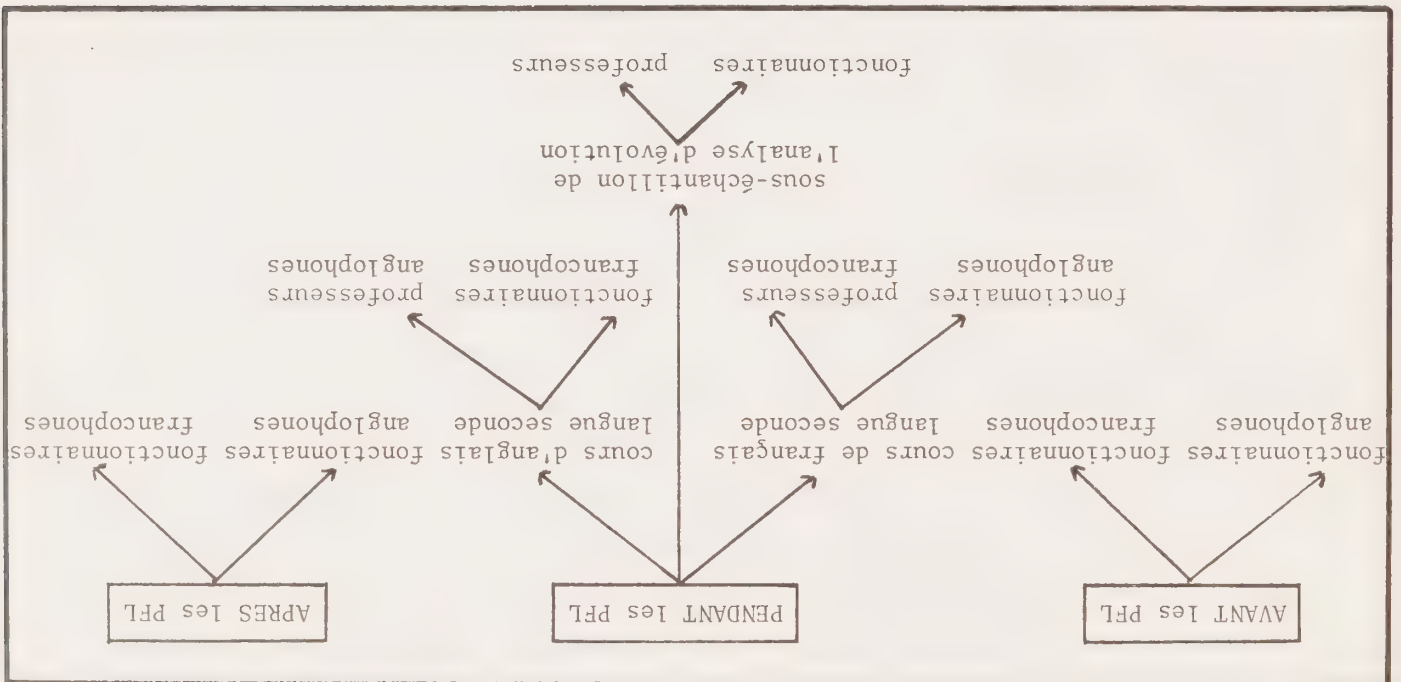


Fig. 3-1 Échantillons du Groupe C.

Chacun de ces échantillons devait comporter certaines caractéristiques communes:

Premièrement, ils devaient tous comprendre des fonctionnaires sur le point de suivre, suivant ou ayant suivi un programme de formation linguistique continue.

RESUME DE LA SECTION 3.1

Avant d'élaborer le schéma expérimental spécifique de chacune des études du Groupe de recherches C (AVANT, PENDANT, APRES), nous avons décidé conjointement avec les autres membres de l'Équipe PFL

- o de centrer nos efforts sur les Programmes de formation continue
- o d'étudier séparément les groupes linguistiques francophone et anglophone
- o d'utiliser la méthode des coupes transversales
- o de viser l'ensemble des populations AVANT, PENDANT, APRES
- o de nous limiter aux régions de la RCN et de Montréal

Pour l'ÉTUDE AVANT (C-1), plus spécifiquement, nos variables dépendantes sont chacune des composantes du MILIEU ORGANISATIONNEL des fonctionnaires AVANT leur entrée dans un PFL et les variables indépendantes que nous avons analysées en relation avec ces composantes sont les caractéristiques socio-biographiques des fonctionnaires, leurs traits psychologiques individuels, leurs attitudes et motivations face à la langue seconde.

Pour l'ÉTUDE PENDANT (C-2), nos variables dépendantes sont constituées des composantes du CONTEXTE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE des PFL et nos variables indépendantes des caractéristiques socio-biographiques des fonctionnaires, leurs traits psychologiques, de leurs attitudes et motivations, de leurs perceptions de leur milieu organisationnel antérieur, de leur rendement scolaire aux PFL. En outre, une sous-étude qualitative de l'évolution de classes au cours d'un mois typique s'est ajoutée à l'analyse précédente.

Pour l'ÉTUDE APRES (C-3), nous avons analysé successivement les différentes composantes de l'UTILISATION DE LA LANGUE SECONDE AU TRAVAIL et le maintien des acquis linguistiques lorsque le fonctionnaire réintègre la Fonction publique. Dans les deux cas, nos variables indépendantes sont les caractéristiques socio-biographiques, traits psychologiques, attitudes et motivations, milieu organisationnel des fonctionnaires. Pour le maintien des acquis, les composantes d'utili- sation et les connaissances linguistiques acquises dans les PFL se sont ajoutées à notre schéma.

TABEAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-3: APRES les PFL

7 VARIABLES INDEPENDANTES: connaissance linguistiques dans les PFL*

1. Habileté à lire (ECL/LKE "read" de la fin PFL): connaissances linguistiques acquises dans les PFL

2. Habileté à écrire (ECL/LKE "write" de la fin PFL): connaissances linguistiques acquises dans les PFL

3. Habileté à comprendre (ECL/LKE "listen" de la fin PFL): connaissances linguistiques acquises dans les PFL

4. Habileté à parler (ECL/LKE "speak" de la fin PFL): connaissances linguistiques acquises dans les PFL

5. Habileté à lire (ECL/LKE "read" de septembre 1975): connaissances linguistiques acquises dans les PFL

* Voir les rapports des Groupes B et A pour la définition des sous-tests du ECL/LKE.

TABLÉAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-3: APRÈS LES PFL

6 VARIABLES INDEPENDANTES: composantes du milieu organisationnel des fonctionnaires

Composantes

- 10 - Occasions d'être en contact avec la langue seconde avec ses subalternes
- pourcentage de subalternes dont la première langue officielle est la langue seconde officielle du fonctionnaire.
- 11 - Occasions d'être en contact avec la langue seconde dans le groupe de travail
- pourcentage des personnes du milieu de travail du fonctionnaire dont la première langue officielle correspond à la langue seconde officielle du fonctionnaire.

TABLEAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-3: APRES les PFL

6 VARIABLES INDEPENDANTES: composantes du milieu organisationnel des fonctionnaires

Composantes

- 5 - Absence de support normatif du groupe de travail à l'usage de la langue seconde
 - 6 - Résistance à quitter le groupe de travail
 - 7 - Usage de la langue seconde en dehors du milieu de travail
 - 8 - Accord entre les exigences linguistiques des postes et la tâche à accomplir
 - 9 - Absence de sollicitation de la part des interlocuteurs s'exprimant dans la langue seconde
- il s'agit de la fréquence perçue d'utilisation de la langue seconde dans diverses situations de la vie hors milieu de travail, avec les amis et la famille, dans les loisirs.
- perception sur le niveau des exigences linguistiques en rapport avec les activités courantes que comporte la fonction telle que connue par le fonctionnaire avant qu'il n'entreprenne le PFL.
- perception du degré suivant lequel des personnes de l'autre langue manquent à insister pour que les fonctionnaires utilisent la langue seconde avec eux; distinction entre: public collègues immédiats, fonctionnaires d'autres ministères.

TABLEAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-3: APRES les PFL

6 VARIABLES INDEPENDANTES: composantes du milieu organisationnel des fonctionnaires

Composantes

1 - Adhérence au groupe de travail

ce facteur représente la force d'attraction exercée sur l'individu par son groupe de travail en vertu du prestige que ce groupe a ses yeux, de la valeur qu'il prête à la tâche que ce groupe accomplit, des liens d'amitié que l'individu y a développée et de l'estime qu'il y trouve.

2 - Utilité de la langue seconde pour la participation à la vie de l'organisation

ce facteur concerne l'utilité que le fonctionnaire trouve à la langue seconde pour diriger ses subordonnés, pour répondre aux exigences posées par son supérieur, pour être plus autonome dans la réalisation de son travail, pour participer aux discussions de problèmes et aux prises de décisions, pour établir, maintenir ou rétablir des rapports interpersonnels satisfaisants avec ses collègues de l'autre groupe linguistique.

3 - Absence de support de l'autorité à l'usage de la langue seconde au travail

ce facteur a trait à la perception du degré d'absence de détermination des supérieurs à l'égard de l'implantation de la langue seconde au travail, soit au niveau des attitudes, soit au niveau des gestes.

4 - Absence de renforcement dans l'usage de la langue seconde

ce facteur vise à mesurer jusqu'à quel point le fonctionnaire perçoit, chez ses interlocuteurs de l'autre langue, des comportements qui manifestent du désintérêt ou même de l'intolérance vis-à-vis ses tentatives d'utilisation de la langue seconde. Ces interlocuteurs peuvent être ses collègues de travail, les fonctionnaires des autres ministères et les membres du public.

TABLÉAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-3: APRES les PFL

5 VARIABLES INDEPENDANTES: Attitudes et Motivations (variables
identifiées par les Groupes B et C)

1. Motivation intégrative
2. Motivation instrumentale
3. Attitudes devant l'apprentissage de la langue seconde
4. Attitudes envers l'autre groupe ethnique
5. Intérêt suscité par une langue étrangère
6. Encouragement de la famille et des amis
7. Anxiété rattachée à l'usage de la langue seconde dans la vie quotidienne

TABEAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-3: APRES les PFL

4 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels des fonctionnaires

4.	PERSONNALITE (16 PF)	
4.1	Réserve	Ouvert
4.2	Intelligence inférieure	Intelligence supérieure
4.3	Emotif	stabilité émotionnelle
4.4	Humble	Péremptoire
4.5	Sobre	Insouciant
4.6	Indigne confiance	Conscientieux
4.7	Timide	Aventuriers
4.8	Inflexible	Doux
4.9	Confiant	Suspicieux
4.10	Pratique	Imaginatif
4.11	Direct	Perspicace
4.12	Placide	Craintif
4.13	Conformiste	Chercheur
4.14	Social	Indépendant
4.15	Désinvolte	Maître de lui
4.16	Détendu	Tendu
4.17	Niveau d'anxiété	
4.18	Introversion	Extraversion
4.19	Niveau d'émotivité	
4.20	Dépendance	Indépendance

TABLÉAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-3: APRES LES PPL

4 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels des fonctionnaires

2. VALEURS INSTRUMENTALES (suite)

- 2.11 Indépendant (affranchi, autonome)
- 2.12 Intellectuel (intelligent, réfléchi)
- 2.13 Logique (cohérent, rationnel)
- 2.14 Aimant (affectueux, tendre)
- 2.15 Obéissant (respectueux, soumis)
- 2.16 Poli (courtois, bien élevé)
- 2.17 Responsable (fiable, digne de confiance)
- 2.18 Maître de soi (discipliné, modéré)

3. APTITUDES ET CONNAISSANCES LINGUISTIQUES

- 3.1 M.L.A.T. : "number learning"
- 3.2 M.L.A.T. : "phonetic script"
- 3.3 M.L.A.T. : "spelling clues"
- 3.4 M.L.A.T. : "words in sentences"
- 3.5 M.L.A.T. : "paired associates"
- 3.6 P.L.A.B. : "sound discrimination"
- 3.7 P.L.A.B. : "sound symbol association"
- 3.8 Test de clas- : compréhension orale
sement
- 3.9 Test de clas- : compréhension écrite
sement

TABLÉAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-3: APRÈS LES PFL

4 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels des fonctionnaires

1. CONCEPT DE SOI:

1.1 Identité, positivité de l'image de soi (score d'identité)

1.2 Satisfaction de soi, acceptation de soi (score de satisfaction de soi)

1.3 Sentiment de valeur personnelle (score: soi personnel)

1.4 Satisfaction du soi social (score: soi social)

1.5 Conflit dans la perception de soi (score de conflit total)

1.6 Orientation du conflit (score de conflit net)

1.7 Intégration de l'image de soi (score de variation)

1.8 Certitude de la perception de soi (score de distribution)

2.

VALEURS INSTRUMENTALES

2.1 Ambitieux (bûcheur, désireux de réussir)

2.2 Large d'esprit (esprit ouvert)

2.3 Capable (compétent, efficace)

2.4 gai (insouciant joyeux)

2.5 Propre (soigné, ordonné)

2.6 Courageux (capable de défendre ses convictions)

2.7 Indulgent (disposé à pardonner)

2.8 Serviable (disposé à aider les autres)

2.9 Honnête (franc, sincère)

2.10 Imaginatif (audacieux, innovateur)

TABEAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-3: APRES les PFL

3 VARIABLES INDEPENDANTES: caractéristiques socio-biographiques des fonctionnaires

1. Age (année de naissance)

2. Sexe

3. Niveau d'éducation

4. Catégorie professionnelle

5. Catégorie de salaire

6. Statut professionnel

7. Date d'entrée dans un PFL la première fois

8. Mois d'entrée dans le PFL

9. Ministère employeur

10. Leçon de départ au PFL

11. Méthode d'enseignement dans les PFL

TABLÉAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-3: APRES les PFL

2 VARIABLES DÉPENDANTES: composantes du maintien des acquis linguistiques

Composantes

- 1 - Maintien du niveau de compréhension écrite au ECL
- 2 - Progression dans l'habileté à écrire la langue seconde (auto-évaluation)
- 3 - Progression dans l'habileté à parler la langue seconde (auto-évaluation)
- 4 - Progression dans l'habileté à lire la langue seconde (auto-évaluation)
- 5 - Progression dans l'habileté à comprendre la langue seconde parlée (auto-évaluation)

différence entre le score obtenu au sous-test de compréhension écrite du ECL au terme de la formation linguistique et le résultat obtenu au même sous-test du ECL environ 6-9 mois après la fin de cette formation.

TABLÉAU 3-6- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-3: APRES les PFL

1 VARIABLES DÉPENDANTES: composantes de l'utilisation de la langue
seconde au travail

Composantes

6 - Usage de toutes les habiletés linguistiques dans la L₂ avec le supérieur immédiat

La proportion de temps où le fonctionnaire converse dans la langue seconde avec son supérieur immédiat (relativement à l'ensemble de ses conversations avec ce même supérieur) et la proportion de pages ou de lignes qu'il doit lire ou qu'il écrit dans la langue seconde relativement à l'ensemble des communications écrites avec ce supérieur.

7 - Usage spontané de la langue seconde

La proportion des fois où le fonctionnaire choisit d'utiliser la langue seconde dans une situation où il pourrait s'exprimer tant dans sa langue maternelle que dans la langue seconde.

8 - Facilité actuelle dans l'usage de la langue seconde

évaluation du degré de facilité avec laquelle le fonctionnaire se débrouille actuellement dans chacune des habiletés linguistiques (lire, écrire, comprendre) dans la langue seconde.

9 - Usage de la langue seconde avant le PFL

proportion de temps où le fonctionnaire conversait dans la langue seconde ou proportion d'écrit qu'il lisait ou rédigeait dans la langue seconde avant d'entreprendre sa formation linguistique.

10 - Efficacité relative de l'exécution des tâches dans la seconde et dans la première langue officielle

Comparaison de l'efficacité avec laquelle le fonctionnaire remplit ses fonctions dans sa seconde et dans sa première langue officielle.

TABLEAU 3-6-

VARIABLES DE L'ETUDE C-3: APRES Les PRL

1 VARIABLES PENDANTES: composantes de l'utilisation de la langue
seconde au travail

Composantes

- 1 - Usage de l'habileté à lire dans la langue seconde
- la proportion (nombre de pages ou de lignes) de ce que le fonctionnaire doit lire dans la langue seconde (relativement à l'ensemble de ce qu'il doit lire), peu importe la source de l'écrit (supérieur, subalterne, collègues, fonctionnaires, public).
- 2 - Usage de l'habileté à écrire dans la langue seconde
- la proportion de ce que le fonctionnaire écrit dans la langue seconde à l'intention des subalternes, des collègues, des fonctionnaires et du public.
- 3 - Usage des habiletés de communication orale dans la langue seconde, avec les subalternes
- la proportion de temps où le fonctionnaire s'exprime et écoute des conversations dans la langue seconde avec ses subalternes par comparaison avec le temps total de communication orale avec ses subalternes.
- 4 - Usage des habiletés de communication orale avec les fonctionnaires et le public, dans la langue seconde
- la proportion de temps où le fonctionnaire s'exprime et écoute des conversations dans la langue seconde avec les fonctionnaires et le public.
- 5 - Usage des habiletés de communication orale avec le groupe de travail, dans la langue seconde
- la proportion de temps où le fonctionnaire s'exprime et écoute des conversations dans la langue seconde avec le groupe de travail.

Le tableau 3-6 des pages suivantes comprend la liste détaillée, et la définition lorsqu'elle n'a pas été fournie antérieurement, de toutes ces variables. La méthode de mesure de ces variables est présentée comme dans les deux cas précédents à la section 3.3 de ce chapitre.

seconde au travail.

acquises au cours des PFL et les composantes d'utilisation de la langue organisationnel. Pour pouvoir expliquer le maintien des acquis linguistiques, nous avons ajouté en outre les connaissances linguistiques individuelles, les attitudes et les motivations, les perceptions du milieu concerne les caractéristiques socio-biographiques, les traits psychologiques Les variables indépendantes sont les mêmes dans les deux cas en ce qui série est constituée des facteurs de maintien des acquis linguistiques. des composantes d'utilisation de la langue seconde alors que la deuxième La première série de variables dépendantes comprend chacune

TABLEAU 3-5-

Objectifs opérationnels et variables de l'étude C3 (APRES)

Objectifs opérationnelsVariables dépendantes et indépendantesVARIABLES DÉPENDANTES:

- o d'abord, chacune des composantes de l'UTILISATION DE LA LANGUE SECONDE AU TRAVAIL
- o ensuite, chacune des composantes du MAINTIEN DES ACQUIS LINGUISTIQUES

VARIABLES INDÉPENDANTES:

- o POUR L'UTILISATION:
 - les caractéristiques socio-biographiques
 - les traits psychologiques individuels
 - les attitudes et motivations
 - les composantes du milieu organisationnel au retour des PFL
- o POUR LE MAINTIEN:
 - les caractéristiques socio-biographiques
 - les traits psychologiques individuels
 - les attitudes et motivations
 - les composantes du milieu organisationnel au retour des PFL
 - les composantes de l'utilisation de la langue seconde au travail
 - les connaissances linguistiques acquises dans les PFL

1. Connaître les CONDITIONS D'UTILISATION DE LA LANGUE SECONDE AU TRAVAIL APRES les PFL: 1.1 description des composantes de l'utilisation (questionnaires) 1.2 analyse qualitative des commentaires recueillis en entrevues
2. Savoir QUI SONT CES FONCTIONNAIRES
3. Savoir quelles sont les ATTITUDES ET MOTIVATIONS de ces personnes face à la langue seconde
4. Voir dans quel genre de milieu organisationnel se retrouve le fonctionnaire après son PFL pour utiliser la langue seconde
5. Identifier les VARIABLES RELIÉES A L'UTILISATION: 5.1 sélection des variables socio-biographiques, psychologiques, de perception du milieu organisationnel, etc., reliées à l'utilisation 5.2 analyse de l'importance relative de ces variables dans l'explication de l'utilisation
6. Vérifier les effets de ces variables, des connaissances linguistiques et de l'utilisation sur le MAINTIEN DES ACQUIS LINGUISTIQUES 6.1 description des composantes du maintien 6.2 sélection des variables reliées aux composantes du maintien 6.3 analyse de l'importance relative de ces variables dans l'explication des composantes du maintien

OBJECTIF CENTRAL

"mettre en relief les conditions psycho-sociales favorables ou défavorables à l'utilisation de la langue seconde au travail
"APRES les PFL"

3.1.3 Objectifs opérationnels et variables de l'étude C-3 (APRES)

Pour l'étude APRES, l'objectif central s'énonce comme suit:

mettre en relief les conditions psycho-sociales favorables ou défavorables à l'utilisation de la langue seconde au travail
APRES les PFL.

"Après les PFL" dans le cas signifie environ six à neuf mois après la fin de ce programme. Il aurait été extrêmement intéressant de prendre une deuxième mesure, après 12-18 mois par exemple. Cependant, deux contraintes majeures s'opposaient à cette façon de procéder: la première tient au fait que nous tenions à ce que notre échantillon APRES ait suivi le même genre de PFL (PFL continue) que les échantillons AVANT et PENDANT et la deuxième est une contrainte de temps.

Six sous-objectifs ici aussi sont reliés à l'objectif central (voir le tableau 3-5): le premier est de connaître les conditions d'utilisation de la langue seconde lorsque le fonctionnaire réintègre sont travail, le deuxième de savoir QUI sont ces fonctionnaires, le troisième de voir quelles sont les attitudes et les motivations de ces gens face à la langue seconde, le quatrième de voir dans quel genre de milieu organisationnel se retrouve le fonctionnaire après son PFL pour utiliser la langue seconde, le cinquième d'identifier les variables reliées à l'utilisation de la langue seconde, le sixième enfin de vérifier les effets de ces variables, des connaissances linguistiques des fonctionnaires et de son utilisation de la langue seconde sur le maintien des ses acquis linguistiques.

L'objectif secondaire de connaître les SUGGESTIONS des fonctionnaires vis-à-vis les PFL du Gouvernement canadien a aussi été incorporé aux objectifs de cette étude. Ces SUGGESTIONS ont été recueillies au cours des entrevues individuelles menées auprès de ces personnes.

TABLEAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-2: PENDANT les PFL

8 AUTRES VARIABLES: variables mesurées dans l'analyse de l'évolution de classes dans un mois typique

Variables rattachées à l'étudiant et son travail:

1 - ce qui retient l'attention de l'étudiant

2 - la somme de travail fourni

3 - la satisfaction relative au travail accompli

4 - la satisfaction relative aux apprentissages réalisés

Variables rattachées aux conditions psycho-pédagogiques de l'apprentissage:

5 - le sentiment global à l'endroit du cours

6 - la satisfaction relative aux activités pédagogiques

7 - la satisfaction relative aux méthodes pédagogiques

8 - la satisfaction relative aux initiatives permises en classe

9 - l'attachement de l'étudiant à son groupe: choix et rejets

10 - la perception du professeur

Variables rattachées aux facteurs de variation des perceptions:

11 - variation liée aux méthodes

12 - variation liée au niveau d'apprentissage

13 - variation liée à l'ancienneté

14 - variation liée au rôle dans la classe: professeur-étudiant

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-2: PENDANT LES PFL

7 AUTRES VARIABLES: perception des composantes du contexte psycho-pédagogique par les professeurs

Composantes

- 20 - Manque d'adhésion des professeurs au bilinguisme
- 21 - L'exagération des fonctions administratives par rapport à la supervision pédagogique chez les conseillers
- 22 - Perception des conseillers pédagogiques comme faisant trop d'administration et pas assez de supervision pédagogique.
- 23 - Désir que les conseillers et les professeurs fassent plus équipe
- 24 - Perception que les conseillers pédagogiques et les professeurs devraient travailler plus en équipe.
- 25 - Satisfaction perçue des étudiants par rapport à l'enseignement du professeur
- 26 - Évaluation du degré de satisfaction des étudiants à l'endroit de l'enseignement qu'il (le professeur) dispense.
- 27 - Importance perçue de ses apports pour l'apprentissage de l'étudiant
- 28 - Évaluation de l'importance de la contribution qu'il (le professeur) a faite pour l'évolution linguistique de ses étudiants.
- 29 - Variation de l'intérêt des étudiants pour la matière
- 30 - Perception de la baisse, du maintien ou de la hausse d'intérêt de l'étudiant pour la matière, depuis le début des cours.

TABLEAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-2: PENDANT Les PFL

7 AUTRES VARIABLES: perception des composantes du contexte psycho-pédagogique par les professeurs

Composantes

13 - Satisfaction de l'étudiant par rapport au cours

évaluation de la satisfaction générale de l'étudiant relative au cours de formation linguistique.

14 - Efficacité du Bureau des Langues

évaluation de l'efficacité générale du Bureau des Langues.

15 - Fidélité de l'information provenant du Bureau des Langues

évaluation de la fidélité de l'information fournie aux étudiants par le Bureau des Langues, concernant les méthodes d'enseignement, le contenu des cours et la façon dont ils sont évalués.

16 - Aдекватность du matériel pédagogique

évaluation de l'adéquation du matériel pédagogique technique (bandes sonores, magnétophones, etc.).

17 - Atmosphère administrative favorable

évaluation de l'adéquation de l'atmosphère favorable à l'apprentissage.

18 - Aдекватность des conseillers pédagogiques

évaluation des conseillers pédagogiques sous l'angle de l'aide qu'ils apportent aux étudiants dans la solution de leurs difficultés personnelles.

19 - Désir que soit révalorisée la fonction d'enseignant

évaluation de la nécessité que soit révalorisée la fonction d'enseignant dans la fonction publique.

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-2: PENDANT LES PFL

7 AUTRES VARIABLES: perception des composantes du contexte psycho-pédagogique par les professeurs

Composantes

6 - Correspondance entre les examens et le contenu des cours

perception du degré de correspondance ayant existé entre le contenu des examens et les aspects importants vus durant les cours.

7 - Capacité des évaluations faites à renseigner sur les progrès

perception du degré auquel les évaluations faites par soi (le professeur) ont pu tenir les étudiants informés de leur progrès durant les cours.

8 - Degré de concentration du cours sur le ECL

évaluation de jusqu'à quel point le cours visait surtout à faire passer le ECL plutôt qu'à vraiment apprendre l'anglais.

9 - Le ECL comme source de tension

évaluation de jusqu'à quel point les plus grandes tensions sont causées par l'obligation de passer le ECL.

10 - Adéquacité du rythme d'enseignement

évaluation de jusqu'à quel point le rythme d'enseignement de la matière permet à l'étudiant de suivre son propre rythme d'apprentissage.

11 - Adéquacité de l'évaluation de l'apprentissage

perception de l'adéquacité de la façon dont le niveau d'apprentissage a été évalué depuis le début des cours.

12 - Satisfaction de l'étudiant par rapport au travail accompli

évaluation de la satisfaction générale de l'étudiant par rapport au travail qu'il a effectué dans le cadre du cours.

TABLEAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-2: PENDANT Les PFL

7 AUTRES VARIABLES: perception des composantes du contexte psycho-pédagogique par les professeurs

Composantes

- 1 - Valeur de la méthode pédagogique employée
- 2 - Auto-évaluation du professeur

perception de la principale méthode pédagogique utilisée en classe sous l'angle de la stimulation, de l'autonomie, de l'implication de soi, de l'auto-régulation et de la coopération qu'elle permet aux étudiants.
- 3 - Degré de motivation de l'étudiant

perception que le professeur a d'avoir été sensible, disponible, ouvert, adéquat au plan pédagogique et du climat de la classe.
- 4 - Niveau de compétence linguistique attendu par les étudiants

évaluation par le professeur quant au désir des étudiants de dépasser la pure réussite au ECL, quant à leurs efforts d'apprentissage en dehors du Bureau des Langues, quant à leur disposition à défrayer les coûts de leurs apprentissages, quant au maintien d'un intérêt constant pour l'apprentissage, quant à leur habileté et quant à l'intérêt qu'ils suscitent.
- 5 - Stabilité dans la carrière de professeur

perception des attentes des étudiants quant à leurs niveau d'habileté à lire, écrire, écouter et parler au terme de leur formation linguistique.

perception qu'ont les professeurs de leur tendance à utiliser l'enseignement et le Bureau des Langues comme porte d'entrée pour d'autres postes dans la fonction publique et perception de leur expérience dans l'enseignement.

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-2: PENDANT les PFL

6 VARIABLES DÉPENDANTES: composantes du rendement scolaire linguistique des fonctionnaires-étudiants

5. Normes linguistiques dans chaque habileté:
 - 5.1 Norme pour l'habileté à lire
 - 5.2 Norme pour l'habileté à écrire
 - 5.3 Norme pour l'habileté à comprendre
 - 5.4 Norme pour l'habileté à parler

TABLFAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-2: PENDANT les PFL

6 VARIABLES DEPENDANTES: composantes du rendement scolaire *linguistique des fonctionnaires-étudiants

1. Résultats au ECL/LKE:

1.1 Habileté à lire

1.2 Habileté à écrire

1.3 Habileté à comprendre

1.4 Habileté à parler

2. Evaluation des professeurs:

2.1 Evaluation de l'habileté à lire

2.2 Evaluation de l'habileté à écrire

2.3 Evaluation de l'habileté à comprendre

2.4 Evaluation de l'habileté à parler

3. Test de rendement:

3.1 Rendement dans l'habileté à comprendre

3.2 Rendement dans l'habileté à parler

4. Nombre moyen de leçons couvertes par périodes de 6 semaines

* Voir le rapport du Groupe B pour la définition de ces variables.

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-2: PENDANT les PFL

5 VARIABLES INDEPENDANTES: composantes du milieu organisationnel
antérieur des fonctionnaires-étudiants

Composantes
9 - Accord entre les exigences linguistiques des postes et la tâche
à accomplir

perception sur le niveau des exigences linguistiques en rapport
avec les activités courantes que comporte la fonction telle que
connue par le fonctionnaire avant qu'il n'entrepreneur le PFL.

10 - Résistance du supérieur au congé de formation du fonctionnaire

perception de la résistance du supérieur à ce que le fonctionnaire
doive suivre une formation linguistique.

11 - Occasions d'être en contact avec la langue seconde au travail

pourcentage de collègues anglophones et francophones dans le milieu
de travail immédiat du fonctionnaire.

TABLEAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-2: PENDANT Les PFL

5 VARIABLES INDEPENDANTES: composantes du milieu organisationnel
antérieur des fonctionnaires-étudiants

- Composantes
- 5 - Usage de la langue seconde au travail avant d'entreprendre la
Formation linguistique
- 6 - Absence de support normatif du groupe de travail à l'usage de la
Langue seconde
- 7 - Résistance à quitter le groupe de travail
- Il s'agit de la valeur négative (sentiment d'y perdre) que le
fonctionnaire attache au fait (réel ou hypothétique) de devoir
quitter définitivement son groupe de travail. C'est une mesure
segmentaire de l'adhérence au groupe de travail.
- 8 - Usage de la langue seconde en dehors du milieu de travail
- Il s'agit de la fréquence perçue d'utilisation de la langue seconde
dans diverses situations de la vie hors milieu de travail, avec les
amis et la famille, dans les loisirs.

TABLEAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-2: PENDANT les PFL

5 VARIABLES INDEPENDANTES: Composantes du milieu organisationnel antérieur des fonctionnaires-étudiants

Composantes

- 1 - Adhérence au groupe de travail
- ce facteur représente la force d'attraction exercée sur l'individu par son groupe de travail en vertu du prestige que ce groupe a à ses yeux, de la valeur qu'il prête à la tâche que ce groupe accomplit, des liens d'amitié que l'individu y a développée et de l'estime qu'il y trouve
- 2 - Utilité de la langue seconde pour la participation à la vie de l'organisation
- ce facteur concerne l'utilité que le fonctionnaire trouve à la langue seconde pour diriger ses subordonnés, pour répondre aux exigences posées par son supérieur, pour être plus autonome dans la réalisation de son travail, pour participer aux discussions de problèmes et aux prises de décisions, pour établir, maintenir ou rétablir des rapports inter-personnels satisfaisants avec ses collègues de l'autre groupe linguistique.
- 3 - Absence de support de l'autorité à l'usage de la langue seconde au travail
- ce facteur a trait à la perception du degré d'absence de détermination des supérieurs à l'égard de l'implantation de la langue seconde au travail, soit au niveau des attitudes, soit au niveau des gestes.
- 4 - Absence de renforcement dans l'usage de la langue seconde
- ce facteur vise à mesurer jusqu'à quel point le fonctionnaire perçoit, chez ses interlocuteurs de l'autre langue, des comportements qui manifestent du désintérêt ou même de l'intolérance vis-à-vis ses tentatives d'utilisation de la langue seconde. Ces interlocuteurs peuvent être ses collègues de travail, les fonctionnaires des autres ministères et les membres du public.

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-2: PENDANT LES PFL

4 VARIABLES INDEPENDANTES: Attitudes et Motivations (variables identifiées par les Groupes B et C)

1. Motivation intégrative
2. Motivation instrumentale
3. Attitudes devant l'apprentissage de la langue seconde
4. Attitudes envers l'autre groupe ethnique
5. Intérêt suscité par une langue étrangère
6. Encouragement de la famille et des amis
7. Anxiété rattachée à l'usage de la langue seconde dans la vie quotidienne
8. Anxiété rattachée à l'usage de la langue seconde en classe tensions ressenties par l'étudiant lorsqu'il s'exprime dans la langue seconde en classe.

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-2: PENDANT les PFL

3 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels des fonctionnaires (variables identifiées par le Groupe B)

3.	PERSONNALITÉ (16 PF)	
3.1	Réserve	Ouvert
3.2	Intelligence inférieure	Intelligence supérieure
3.3	Emotif	Stabilité émotionnelle
3.4	Humble	Péremptoire
3.5	Sobre	Insouciant
3.6	Indigne de confiance	Conscientieux
3.7	Timide	Aventureux
3.8	Inflexible	Doux
3.9	Confiant	Suspçonneux
3.10	Pratique	Imaginaire
3.11	Direct	Perspicace
3.12	Placide	Craintif
3.13	Conformiste	Chercheur
3.14	Social	Indépendant
3.15	Désinvolte	Maître de lui
3.16	Détendu	Tendu
3.17	Niveau d'anxiété	
3.18	Introversion	Extroversion
3.19	Niveau d'émotivité	
3.20	Dépendance	Indépendance

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-2: PENDANT Les PFL

VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels des fonctionnaires (variables identifiées par le Groupe B)

1. APTITUDES ET CONNAISSANCES LINGUISTIQUES

1.1	M.L.A.T.	:	"number learning"	
1.2	M.L.A.T.	:	"phonetic script"	
1.3	M.L.A.T.	:	"spelling clues"	
1.4	M.L.A.T.	:	"words in sentences"	
1.5	M.L.A.T.	:	"paired associates"	ANGLOPHONES seulement
1.6	P.L.A.B.	:	"sound discrimination"	
1.7	P.L.A.B.	:	"sound symbol association"	
1.8	Test de clas-	:	compréhension orale	seulement
1.9	Test de clas-	:	compréhension écrite	seulement

2. INTELLIGENCE, APTITUDES ET AUTRES

2.1	P.M.A.	:	"verbal"	
2.2	P.M.A.	:	"numerical"	
2.3	P.M.A.	:	"reasoning"	
2.4	P.M.A.	:	"spatial"	ANGLOPHONES seulement
2.5	Rotter	:	"locus of control (internal - external)"	
2.6	Cattell	:	intelligence non verbale	seulement
2.7	Ottis-Ottawa	:	intelligence verbale	

* Voir le rapport du Groupe B pour la définition de ces variables.

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-2 : PENDANT les PFL

3 VARIABLES INDEPENDANTES : traits psychologiques individuels des fonctionnaires (variables identifiées par le GROUPE C)

VALEURS INSTRUMENTALES (suite)

2.7 Indulgent (disposé à pardonner)

2.8 Serviable (disposé à aider les autres)

2.9 Honnête (franc, sincère)

2.10 Imaginatif (audacieux, innovateur)

2.11 Indépendant (affranchi, autonome)

2.12 Intellectuel (intelligent, réfléchi)

2.13 Logique (cohérent, rationnel)

2.14 Altérant (affectueux, tendre)

2.15 Obéissant (respectueux, soumis)

2.16 Poli (courtois, bien élevé)

2.17 Responsable (fiable, digne de confiance)

2.18 Maître de soi (discipliné, modéré)

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-2: PENDANT les PFL

3 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels des fonctionnaires (variables identifiées par le GROUPE C)

1. CONCEPT DE SOI:

- 1.1 Identité, positivité de l'image de soi (score d'identité)
- 1.2 Satisfaction de soi, acceptation de soi (score de satisfaction de soi)
- 1.3 Sentiment de valeur personnelle (score: soi personnel)
- 1.4 Satisfaction du soi social (score: soi social)
- 1.5 Conflit dans la perception de soi (score de conflit total)
- 1.6 Orientation du conflit (score de conflit net)
- 1.7 Intégration de l'image de soi (score de variation)
- 1.8 Certitude de la perception de soi (score de distribution)

2. VALEURS INSTRUMENTALES

- 2.1 Ambitieux (bûcheur, désireux de réussir)
- 2.2 Large d'esprit (esprit ouvert)
- 2.3 Capable (compétent, efficace)
- 2.4 Gai (insouciant, joyeux)
- 2.5 Propre (soigné, ordonné)
- 2.6 Courageux (capable de défendre ses convictions)

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-2: PENDANT les PFL

2 VARIABLES INDEPENDANTES: caractéristiques socio-biographiques des fonctionnaires-étudiants

1. Age (année de naissance)

2. Sexe

3. Niveau d'éducation

4. Catégorie professionnelle

5. Catégorie de salaire

6. Statut professionnel

7. Date d'entrée dans un PFL la première fois

8. Niveau de compétence linguistique

9. Mois d'entrée dans le PFL actuel

10. Ministère employeur

11. Lieu de départ

12. Méthode d'enseignement

TABLÉAU 3-4- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-2: PENDANT Les PFL

1 VARIABLES PENDANTES: Composantes du contexte psycho-pédagogique des fonctionnaires-étudiants

Composantes

14 - Habileté linguistique perçue

perception de sa propre habileté linguistique en comparaison avec la moyenne des autres étudiants.

15 - Variation de l'intérêt pour la matière

perception de la baisse, du maintien ou de la hausse de son intérêt pour la matière depuis le début des cours.

16 - Satisfaction relative au cours

évaluation de la satisfaction générale relative au cours de formation linguistique.

TABLEAU 3-4-

VARIABLES DE L'ETUDE C-2: PENDANT Les PFL

1 VARIABLES DEPENDANTES: Composantes du contexte psycho-pédagogique des fonctionnaires-étudiants

Composantes

- 1 - Valeur de la méthode pédagogique employée
- 2 - Cohésion du groupe d'apprentissage
perception de la principale méthode pédagogique utilisée en classe sous l'angle de la stimulation, de l'autonomie, de l'implication de soi, de l'auto-régulation et de la coopération qu'elle permet.
- 3 - Satisfaction à l'endroit des professeurs
perception de l'existence de liens d'amitié, d'absence de conflits, de sentiment d'être estimé, de climat de détente et d'entraide active dans l'apprentissage.
- 4 - Efficacité du Bureau des Langues
perception de la sensibilité, de la disponibilité, de l'ouverture, de la ponctualité, de la compétence pédagogique des professeurs.
- 5 - Niveau de compétence linguistique attendu à la fin du cours
perception de la capacité de lire, écrire, écouter et parler la L₂ au terme de la formation linguistique.
- 6 - Degré de motivation à apprendre la langue seconde
desir de dépasser la pure réussite au ECL, efforts faits à l'extérieur du Bureau des Langues, consentement à subir les coûts de la L₂, perception de la nécessité d'existence de ce Bureau, constance de l'intérêt à apprendre et auto-évaluation de l'intérêt relativement à celui des autres.

classe des PFL, situation qui, comme on l'a déjà dit (INTRODUCTION) est très particulière: très petits groupes d'étudiants (4 à 8), professeurs qui font une rotation d'une classe à l'autre, méthodes d'enseignement variées, etc.

La liste détaillée des variables comprises sous l'une ou l'autre des catégories que nous venons d'expliquer apparaît dans le tableau 3-4 des pages suivantes. Seules les variables qui n'ont pas été définies précédemment comportent une définition. La méthode de mesure des nouvelles variables est présentée à la section 3.3 de ce chapitre.

De la même façon que pour l'étude AVANT, nous avons ajouté un sous-objectif secondaire à ces six sous-objectifs principaux: recueillir, à l'aide de questions ouvertes adressées aux fonctionnaires et aux professeurs, les SUGGESTIONS de ces personnes par rapport aux différences facettes des PFL du Gouvernement canadien.

Les différentes composantes du contexte psycho-pédagogique des fonctionnaires-étudiants constituent nos variables dépendantes dans cette étude; ce sont ces composantes que nous voulons comprendre et expliquer. Pour les expliquer, nous allons les mettre en relation avec les variables indépendantes que nous avons jugées les plus pertinentes: les caractéristiques socio-biographiques des fonctionnaires, leurs traits psychologiques individuels, etc.

Les variables de perceptions des professeurs ainsi que les variables de l'analyse de l'évolution de classes n'entrent pas à proprement parler dans ce schéma; elles constituent plutôt des sources complémentaires d'informations visant à nous permettre d'approfondir encore davantage ce qui se passe à l'intérieur de la situation d'apprentissage des PFL.

Pour les professeurs plus spécifiquement, en plus de leurs perceptions du contexte psycho-pédagogique, plusieurs autres mesures ont été enregistrées: caractéristiques, attitudes et motivations, méthodes d'enseignement, etc. Elles font toutefois l'objet d'analyses approfondies de la part des Groupes de recherche D et B. Pour le Groupe C, les perceptions des professeurs représentent non seulement une source complémentaire d'informations sur le contexte psycho-pédagogique des PFL, mais permettent également de confronter les perceptions des fonctionnaires-étudiants de ce même contexte.

Quant à l'analyse d'évolution de quelques classes au cours d'un mois typique (pendant quatre semaines consécutives), il s'agit d'abord et avant tout d'une étude qualitative de cas devant nous permettre de mieux comprendre ce qui se passe aux plans psycho-social (Groupe C) et pédagogique (Groupe D) à l'intérieur de la situation de

TABLEAU 3-3-

Objectifs opérationnels et variables de l'étude C2 (PENDANT)

Objectifs opérationnels	
1. Connaître le CONTEXTE PSYCHO-PEDAGOGIQUE général dans lequel se trouve le fonctionnaire PENDANT un PFL continue: 1.1 description des perceptions des fonctionnaires-étudiants (questionnaires) 1.2 description des perceptions des professeurs enseignant à ces étudiants (questionnaires)	Variables dépendantes et indépendantes VARIABLES DÉPENDANTES: chacune des composantes du CONTEXTE PSYCHO-PEDAGOGIQUE des fonctionnaires-étudiants
2. Suivre l'évolution d'un échantillon de classes au cours d'un mois typique pour compléter le survol général fait en 1	VARIABLES INDÉPENDANTES: o les caractéristiques socio-biographiques des fonctionnaires o les traits psychologiques individuels des fonctionnaires o les composantes du milieu organisationnel antérieur des fonctionnaires o les attitudes et motivations des fonctionnaires o le rendement scolaire des fonctionnaires pendant les PFL
3. Savoir QUI SONT CES FONCTIONNAIRES-ETUDIANTS	
4. Voir quelles sont les ATTITUDES ET MOTIVATIONS de ces personnes face à la langue seconde.	
5. Examiner dans quel milieu organisationnel se trouvent les fonctionnaires avant ces PFL	
6. Identifier les VARIABLES RELIÉES AUX COMPOSANTES DU CONTEXTE PSYCHO-PEDAGOGIQUE des fonctionnaires-étudiants: 6.1 sélection des variables socio-biographiques, psychologiques, de perception du milieu organisationnel, etc., reliées à ces composantes 6.2 analyse de l'importance relative de ces variables dans l'explication des perceptions du contexte psycho-pédagogique	AUTRES VARIABLES: o les perceptions des professeurs o les variables mesurées dans l'analyse de l'évolution de classes dans un mois typique

OBJECTIF CENTRAL
"mettre en relief les conditions psycho-pédagogiques favorables ou défavorables à l'apprentissage PENDANT les PFL"

3.1.2 Objectifs opérationnels et variables de l'étude C-2 (PENDANT)

L'étude PENDANT a comme objectif central:

de mettre en relief les conditions psycho-pédagogiques favorables ou défavorables à l'apprentissage PENDANT les PFL.

Plusieurs sous-objectifs viennent se greffer à cet objectif central (voir le tableau 3-3): premièrement, connaître les différentes composantes du contexte psycho-pédagogique dans lequel se trouvent les fonctionnaires durant un PFL continue à partir de leurs propres perceptions et de celles des professeurs qui leur enseignent; deuxièmement, compléter ce survol général et systématique de la situation d'apprentissage par une analyse de l'évolution de classes au cours d'un mois typique; troisièmement, savoir QUI sont les fonctionnaires-étudiants de ces PFL, quelles sont leurs caractéristiques socio-biographiques, leurs principaux traits psychologiques individuels; quatrièmement, voir

quelles sont les attitudes et les motivations de ces fonctionnaires face à la langue seconde, cinquièmement, examiner dans quel milieu organisationnel ils étaient avant d'entreprendre un PFL; sixièmement, identifier les variables - caractéristiques des fonctionnaires, leurs traits psychologiques, leurs attitudes et motivations, leurs perceptions de leur milieu organisationnel antérieur - ainsi que leur rendement scolaire pendant les PFL - reliées aux différentes composantes de leur contexte psycho-pédagogique.

16

A noter que l'analyse approfondie du rendement scolaire des fonctionnaires pendant les PFL constitue l'objectif central des travaux du groupe de recherche B. Aussi, les différentes composantes de ce rendement ne sont-elles pas décrites dans notre rapport. Nous n'avons inclus ces variables dans notre schéma que dans la mesure où elles nous permettent de mieux comprendre les perceptions des fonctionnaires du contexte psycho-pédagogique des PFL.

TABLÉAU 3-2- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-1: AVANT les PFL

4 VARIABLES INDEPENDANTES: Attitudes et Motivations
(variables identifiées par les Groupes B et C)

1. Motivation intégrative
Intérêt pour l'apprentissage d'une langue seconde comme étant un moyen de communication et de rapprochement avec les membres de l'autre groupe ethnique.
2. Motivation instrumentale
Intérêt pour l'apprentissage d'une langue seconde à cause de sa valeur utilitaire ou pragmatique.
3. Attitudes devant l'apprentissage de la langue seconde
Intérêt pour la langue seconde en tant qu'objet d'apprentissage.
4. Attitudes envers l'autre groupe ethnique
perception des caractéristiques possibles des membres de l'autre groupe, de la place qu'ils occupent dans la nation canadienne et motivation à les connaître davantage.
5. Intérêt suscité par une langue étrangère
Intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères en général.
6. Encouragement de la famille et des amis
perception du support apporté dans l'apprentissage d'une langue seconde par la famille et les amis.
7. Anxiété rattachée à l'usage de la langue seconde dans la vie quotidienne
tensions ressenties par le sujet lorsqu'il a à parler la langue seconde dans sa vie quotidienne.

TABLÉAU 3-2- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-1: AVANT Les PFL

3 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels
(variables identifiées par le GROUPE B)

PERSONNALITÉ (16 PF) (suite)	
2.7 Timide	Aventuriers
2.8 Inflexible	Doux
2.9 Confiant	Suspçonneux
2.10 Pratique	Imaginatif
2.11 Direct	Perspicace
2.12 Placide	Craintif
2.13 Conformiste	Chercheur
2.14 Social	Indépendant
2.15 Désinvolte	Maître de lui
2.16 Détendu	Tendu
2.17 Niveau d'anxiété	
2.18 Introversiön	Extroversiön
2.19 Niveau d'émotivité	
2.20 Dépendance	Indépendance

TABLÉAU 3-2- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-1: AVANT les PFL

3 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels
* (variables identifiées par le GROUPE B)

1. APTITUDES ET CONNAISSANCES LINGUISTIQUES **

- 1.1 M.L.A.T. : "number learning"
- 1.2 M.L.A.T. : "phonetic script"
- 1.3 M.L.A.T. : "spelling clues"
- 1.4 M.L.A.T. : "words in sentence"
- 1.5 M.L.A.T. : "paired associates"
- 1.6 Test de classe- : compréhension orale
ment
- 1.7 Test de classe- : compréhension écrite
ment

2. PERSONNALITÉ (16 PF)

- 2.1 Réserve
- 2.2 Intelligence inférieure
- 2.3 Emotif
- 2.4 Humble
- 2.5 Sobre
- 2.6 Indigne de confiance
- Conscientieux
- Insouciant
- Péremptoire
- Stabilité émotionnelle
- Intelligence supérieure
- Ouvert

* Voir le rapport du Groupe B pour la définition de ces variables.
** Le Modern Language Aptitude Test n'existe qu'en anglais.

TABLÉAU 3-2- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-1: AVANT les PFL

3 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels
(variables identifiées par le GROUPE C)

VALEURS INSTRUMENTALES (suite)

2.9 Honnête (franc, sincère)

2.10 Imaginatif (audacieux, innovateur)

2.11 Indépendant (affranchi, autonome)

2.12 Intellectuel (intelligent, réfléchi)

2.13 Logique (cohérent, rationnel)

2.14 Aimant (affectueux, tendre)

2.15 Obéissant (respectueux, soumis)

2.16 Poli (courtois, bien élevé)

2.17 Responsable (fiable, digne de confiance)

2.18 Maître de soi (discipliné, modéré)

TABLÉAU 3-2- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-1: AVANT les PFL

3 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels
(variables identifiées par le GROUPE C)

CONCEPT DE SOI (suite)

1.6 Orientation du conflit (score de conflit net)

ce score indique comment se manifeste le conflit, à savoir par une sur-affirmation des attributs positifs (le score est alors positif) ou par une sur-négation des attributs négatifs (le score est alors négatif).

1.7 Intégration de l'image de soi (score de variation)

ce score est une mesure de l'intégration des différentes facettes de l'image de soi; il révèle la constance de l'individu dans la description de lui-même au niveau des images partielles de soi, à savoir le soi personnel, le soi social, le soi physique, le soi moral et le soi familial.

1.8 Certitude de la perception de soi (score de distribution)

ce score indique jusqu'à quel point l'individu est sûr de la façon dont il se perçoit.

2. VALEURS INSTRUMENTALES

2.1 Ambitieux (bûcheur, désireux de réussir)

2.2 Large d'esprit (esprit ouvert)

2.3 Capable (compétent, efficace)

2.4 gai (insouciant, joyeux)

2.5 Propre (soigné, ordonné)

2.6 Courageux (capable de défendre ses convictions)

2.7 Indulgent (disposé à pardonner)

2.8 Serviable (disposé à aider les autres)

TABLEAU 3-2- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-1: AVANT les PFL

3 VARIABLES INDEPENDANTES: traits psychologiques individuels
(variables identifiées par le GROUPE C)

1. CONCEPT DE SOI:

1.1 Identité, positivité de l'image de soi (score d'identité)

Il s'agit d'un score qui, à partir de contenus spécifiques de l'image de soi, indique jusqu'à quel point l'image de soi est globalement positive ou valorisée par le répondant.

1.2 Satisfaction de soi, acceptation de soi (score de satisfaction de soi)

ce score indique jusqu'à quel point le répondant accepte ou est satisfait de l'image qu'il a de soi ou, au contraire, désirerait être différent.

1.3 Sentiment de valeur personnelle (score: soi personnel)

Il s'agit d'une mesure du sentiment de sa valeur personnelle, en tant qu'individu, indépendamment de l'image du corps ou de l'image de soi en relation avec les autres.

1.4 Satisfaction du soi social (score: soi social)

Il s'agit d'une mesure de la satisfaction de soi dans ses relations avec les autres.

1.5 Conflit dans la perception de soi (score de conflit total)

Il s'agit d'une mesure du conflit que l'individu ressent quand il définit son image de soi; ce conflit se manifeste par des contradictions réelles dans ses réponses aux énoncés qui définissent des traits positifs de l'image de soi, d'une part, et ses réponses aux énoncés qui définissent des traits négatifs, d'autre part. C'est en quelque sorte une mesure du conflit entre l'image positive et l'image négative.

TABLÉAU 3-2- (suite)

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-1: AVANT les PFL

2 VARIABLES INDEPENDANTES: caractéristiques socio-biographiques des fonctionnaires

1. Age (année de naissance)

2. Sexe

3. Niveau d'éducation

4. Catégorie professionnelle

5. Catégorie de salaire

6. Statut professionnel

7. Date d'entrée dans un PFL la première fois

8. Niveau de compétence linguistique

9. Ministère employeur

10. Légon de départ au PFL

TABLEAU 3-2- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-1: AVANT Les PFL

1 VARIABLES DEPENDANTES: composantes du milieu organisationnel

Composantes

- 10 - Perception du Bureau des Langues et du degré d'information reçue
perception de l'efficacité de l'organisation du Bureau des Langues
et de l'adéquacité et de la précision des informations qu'elle dis-
pense sur le contenu du cours, les méthodes d'enseignement et
d'évaluation.
- 11 - Occasions d'être en contact avec la langue seconde au travail
pourcentage de collégués anglophones et francophones dans le milieu
de travail immédiat du fonctionnaire.
- 12 - Accord entre les exigences linguistiques des postes et la tâche
à accomplir
perception sur le niveau des exigences linguistiques en rapport
avec les activités courantes que comporte la fonction telle que
connue par le fonctionnaire avant qu'il n'entrepreneur le PFL.
- 13 - Absence de sollicitation de la part des interlocuteurs s'exprimant
dans la langue seconde
perception du degré suivant lequel des personnes de l'autre langue
manquent à insister pour que les fonctionnaires utilisent la langue
seconde avec eux; distinction entre: public, collégués immédiats,
fonctionnaires d'autres ministères.

TABLEAU 3-2- (suite)

VARIABLES DE L'ETUDE C-1: AVANT les PFL

1 VARIABLES DEPENDANTES : composantes du milieu organisationnel

Composantes

- 5 - Usage de la langue seconde au travail avant d'entreprendre la formation linguistique
 - 6 - Absence de support normatif du groupe de travail à l'usage de la langue seconde
 - 7 - Résistance à quitter le groupe de travail
 - 8 - Usage de la langue seconde en dehors du milieu de travail
 - 9 - Attentes vis-à-vis des résultats de l'apprentissage
- Il s'agit de la fréquence perçue d'utilisation de la langue seconde dans diverses situations de la vie hors milieu de travail, avec les amis et la famille, dans les loisirs.
- Il s'agit de la valeur négative (sentiment d'y perdre) que le fonctionnaire attache au fait (réel ou hypothétique) de devoir quitter définitivement son groupe de travail. C'est une mesure segmentaire de l'adhérence au groupe de travail.
- ce facteur évalue jusqu'à quel point le fonctionnaire perçoit, au sein de son groupe de travail, un refus de l'usage de la langue seconde au travail, ce refus s'exprimant dans les comportements, les sentiments et les règles informelles du groupe de travail.
- ce facteur vise à mesurer la perception de la fréquence d'utilisation de la langue seconde requise du fonctionnaire par l'exécution de ses tâches, avant qu'il n'entreprenne sa formation linguistique.
- représentation de ce que le fonctionnaire pourra accomplir en langue seconde après avoir suivi le programme, en regard de chacune des habiletés linguistiques (lire, écrire, écouter, parler).

TABLÉAU 3-2-

VARIABLES DE L'ÉTUDE C-1: AVANT les PFL

1 VARIABLES DÉPENDANTES: composantes du milieu organisationnel

Composantes

- 1 - Adhérence au groupe de travail
 - 2 - Utilité de la langue seconde pour la participation à la vie de l'organisation
 - 3 - Absence de support de l'autorité à l'usage de la langue seconde au travail
 - 4 - Absence de renforcement dans l'usage de la langue seconde
- ce facteur représente la force d'attraction exercée sur l'individu par son groupe de travail en vertu du prestige que ce groupe a à ses yeux, de la valeur qu'il prête à la tâche que ce groupe accomplit, des liens d'amitié que l'individu y a développée et de l'estime qu'il y trouve.
- ce facteur concerne l'utilité que le fonctionnaire trouve à la langue seconde pour diriger ses subordonnés, pour répondre aux exigences posées par son supérieur, pour être plus autonome dans la réalisation de son travail, pour participer aux discussions de problèmes et aux prises de décisions, pour établir, maintenir ou rétablir des rapports interpersonnels satisfaisants avec ses collègues de l'autre groupe linguistique.
- ce facteur a trait à la perception du degré d'absence de détermination des supérieurs à l'égard de l'implantation de la langue seconde au travail, soit au niveau des attitudes, soit au niveau des gestes.
- ce facteur vise à mesurer jusqu'à quel point le fonctionnaire perçoit, chez ses interlocuteurs de l'autre langue, des comportements qui manifestent du désintérêt ou même de l'intolérance vis-à-vis ses tentatives d'utilisation de la langue seconde. Ces interlocuteurs peuvent être ses collègues de travail, les fonctionnaires des autres ministères et les membres du public.

fonctionnaires, c'est-à-dire quelles sont leurs principales caractéristiques socio-biographiques et leurs principaux traits psychologiques individuels, puis voir quelles sont les attitudes et les motivations de ces personnes face à la langue seconde, également, identifier les variables reliées de façon significative aux composantes du milieu organisationnel.

A ces quatre principaux sous-objets, nous avons ajouté un cinquième objectif, secondaire: recueillir à l'occasion des entrevues individuelles, les SUGGESTIONS de ces fonctionnaires à propos des PFL du Gouvernement canadien.

Notre variable dépendante dans cette étude est le milieu organisationnel. Ce sont en effet les différentes composantes de ce milieu organisationnel que nous voulons expliquer pour en faire ressortir les conditions favorables ou défavorables à l'apprentissage d'une langue seconde. Les traits psychologiques individuels, les caractéristiques socio-biographiques et les attitudes et motivations des fonctionnaires, constituent les variables indépendantes de notre schéma expérimental. Ce sont ces variables que nous allons mettre en relation avec les composantes du milieu organisationnel pour vérifier si elles ont une influence - et si oui de quel ordre - sur ces composantes.

Nous avons présenté au tableau 3-2 des pages suivantes la liste détaillée des variables, et leur définition, incluses finalement dans l'étude C-1 (elles sont regroupées selon les catégories du tableau précédent (3-1-). L'explication de la méthode de mesure de chacune de ces variables se trouve dans une section suivante: 3.3 "Description des instruments de mesure utilisés par le Groupe C".

15

Le lecteur notera que nous avons regroupé sous la même rubrique "traits psychologiques individuels", les variables suivantes: la personnalité, le concept de soi, les valeurs (Rokeach), les aptitudes linguistiques, l'intelligence, les aptitudes intellectuelles, le contrôle interne-externe (Rotter). Bien qu'un tel regroupement soit discutable au plan théorique, nous avons décidé malgré tout de nous en servir pour "simplifier" la présentation des résultats.

TABEAU 3-1-

Objectifs opérationnels et variables de l'étude C1 (AVANT)

Objectifs opérationnels



Variables dépendantes et indépendantes



OBJECTIF
CENTRAL
"mettre en
relief les
conditions
psycho-so-
ciales fa-
vorables
ou défavo-
rables du
milieu or-
ganisation-
nel AVANT
les PFL"

1. Connaître le MILIEU ORGANISATIONNEL du fonctionnaire
AVANT les PFL:

1.1 description des perceptions exprimées dans un
questionnaire

1.2 analyse qualitative des commentaires d'entre-
vues

2. Savoir QUI SONT CES FONCTIONNAIRES

3. Voir quelles sont les ATTITUDES ET MOTIVATIONS de
ces personnes face à la langue seconde.

4. Identifier les VARIABLES RELIEES AUX COMPOSANTES
DU MILIEU ORGANISATIONNEL:

4.1 sélection des variables socio-biographiques et
psychologiques reliées de façon significative
à ces composantes

4.2 analyse de l'importance relative de ces varia-
bles dans l'explication des perceptions du
milieu organisationnel

VARIABLES DÉPENDANTES:

chacune des composantes du MILIEU ORGA-
NISATIONNEL

VARIABLES INDÉPENDANTES:

- o les caractéristiques socio-biogra-
phiques
- o les traits psychologiques indivi-
duals
- o les attitudes et motivations

Pour chacune des études C1 (AVANT), C2 (PENDANT) et C3 (APRES), nous allons décrire successivement les objectifs opérationnels que nous avons définis et établir la liste des variables dépendantes et indépendantes que nous avons retenues.

A noter que nous ne parlons dans les schémas expérimentaux qui suivent, que de variables indépendantes et dépendantes. Certaines des variables étudiées, les attitudes par exemple, pourraient être qualifiées plutôt de variables "intermédiaires", mais nous n'avons pas cru utile, ni opportun, dans le cadre de la présente étude, de pousser aussi loin le degré de sophistication de ces schémas. La construction d'un schéma avec variables dépendantes, indépendantes et intermédiaires aurait de toute façon nécessité la démonstration de liens entre ces variables que les résultats des travaux consultés ne nous permettent pas encore d'établir avec précision. Il sera important de ne pas oublier non plus, lors de la lecture des résultats dans les chapitres qui suivent, que la présence de relations significatives entre une variable dépendante, tel trait de personnalité par exemple, et une variable dépendante, tel facteur du milieu organisationnel, n'implique pas pour autant l'existence d'un "lien causal" entre ces deux variables.

3.1.1 Objectifs opérationnels et variables de l'étude C-1 (AVANT)

L'objectif central de l'étude AVANT est, rappelons-le :

de mettre en relief les conditions psycho-sociales, favorables ou défavorables, du milieu organisationnel dans lequel se trouvent les fonctionnaires AVANT d'entreprendre un programme de formation linguistique continue.

De cet objectif central découlent plusieurs sous-objectifs (voir le tableau 3-1-). D'abord, connaître les différentes facettes du milieu organisationnel dans lequel se trouvent les fonctionnaires immédiatement AVANT d'entreprendre un PFL, ensuite, savoir QUI sont ces

Cinqüièmement, se limiter aux Centres de formation linguistique de la R.C.N. et de Montréal plutôt que d'atteindre l'ensemble des régions du Canada.

METHODOLOGIE SUIVIE DANS LES RECHERCHESAVANT, PENDANT, APRES

Nous venons de voir dans le chapitre précédent que notre étude du fonctionnaire canadien en voie de devenir bilingue doit se faire à trois moments du processus de bilinguisation: AVANT, PENDANT et APRES les PFL; qu'elle doit comporter certaines variables psychologiques individuelles de base: concept de soi, valeurs, attitudes et motivations, etc; qu'elle doit aussi inclure des mesures de l'environnement psychosocial du fonctionnaire: son milieu de travail AVANT et APRES les PFL, le milieu pédagogique PENDANT les PFL.

Dans le présent chapitre, nous décrivons en détail la méthodologie que nous avons suivie pour tenir compte de l'ensemble de ces conditions et du mandat confié au Groupe C (voir l'INTRODUCTION). Une première section de ce chapitre est consacrée à la description du schéma expérimental de chacune des sous-études C1, C2 et C3, une deuxième section à la description des populations auprès desquelles nous avons mesuré les phénomènes à l'étude, une troisième section à la description des instruments de mesure utilisés, et une quatrième section au plan d'analyse des résultats.

Avant d'aborder ces descriptions, rappelons brièvement les cinq décisions méthodologiques préalables que nous avons dû prendre dès le départ des recherches du Groupe C (voir l'INTRODUCTION, p. 8):

Premièrement, concentrer nos efforts sur les Programmes de formation continue.

Deuxièmement, étudier séparément les groupes linguistiques franco-
phone et anglophone.

Troisièmement, utiliser la méthode des coupes transversales (AVANT, PENDANT, APRES) plutôt que l'approche longitudinale.

Quatrièmement, viser l'ensemble des populations AVANT, PENDANT, APRES plutôt que de faire de l'échantillonnage.

**Méthodologie suivie dans les recherches
avant, pendant, après**

CHAPITRE III

Après avoir proposé une définition du comportement d'apprentissage (une opération par laquelle une personne fait l'acquisition contrôlée de quelque chose de nouveau, opération activée par un besoin donné, dans des conditions données, et qui rend capable d'un nouveau comportement"), nous avons examiné brièvement les déterminants ou conditions de l'apprentissage et nous avons fait le tour des résultats de recherches sur l'apprentissage d'une langue seconde.

Les conditions internes de l'apprentissage comprennent un acquis, un état de sécurité, un ensemble de motivations, d'attitudes et de valeurs. Les conditions externes de l'apprentissage que nous avons retenues comprennent des sources de stimulation, une structure formelle, des sources de rétroaction, un climat psychologique.

A partir des revues de littérature faites par quelques auteurs sur les résultats des recherches sur l'apprentissage d'une langue seconde, nous avons analysé brièvement ce qui se dégage par rapport

- o aux méthodes d'enseignement: peu de différences observées d'une méthode à l'autre quant à leur efficacité dans l'enseignement;
- o aux professeurs: plusieurs comportements des professeurs sont reliés à la réussite des étudiants, dont le plus important serait leur capacité à s'ajuster aux besoins des étudiants;
- o aux méthodes d'évaluation: les méthodes utilisées ne mesurent pas adéquatement semble-t-il plusieurs aspects importants de l'apprentissage d'une langue seconde;
- o à l'individu qui apprend: les mesures combinées d'intelligence et d'attitudes ne suffisent pas pour prédire le succès dans un PFL; il faut en plus incorporer d'autres mesures psychologiques (personnalité, motivations, attitudes), psychosociales, socio-linguistiques et socio-culturelles.

Gardner et Smythe (1975) ont élaboré une batterie d'instruments permettant de mesurer les variables attitudinales pouvant refléter une motivation intégrative envers l'étude du français comme langue seconde. Les résultats de leurs recherches permettent de démontrer que les différences caractéristiques théoriques de la motivation intégrative se regroupaient effectivement en un même facteur et prédisaient le rendement. De plus, les indices de motivation, obtenus au début de l'apprentissage, étaient généralement de meilleurs prédicteurs des abandons que ne l'étaient les indices d'intelligence et d'aptitudes. L'intelligence et les aptitudes linguistiques joueraient un rôle important dans l'apprentissage formel de la langue seconde (en classe), mais un rôle secondaire dans l'apprentissage informel; la motivation jouerait un rôle important à la fois dans l'apprentissage formel et informel (où se développent les habiletés de communication); de plus, cette motivation pousserait l'étudiant à rechercher les occasions informelles d'être en contact avec la langue seconde.

Les études de l'Équipe PFL tiennent compte à la fois: du professeur, des méthodes d'enseignement et d'évaluation, de l'individu qui apprend et de l'influence du milieu sur la motivation de l'étudiant. Le Groupe C se centre plus spécifiquement sur l'individu et son milieu. Tout en tenant compte des aptitudes linguistiques de l'individu, de ses caractéristiques socio-biographiques et psychologiques (valeurs, concept de soi...), nous nous centrons surtout sur ses attitudes et sa motivation et sur l'interaction de ses dernières avec le milieu organisationnel AVANT et APRES les PFL et le contexte psycho-pédagogique PENDANT l'apprentissage de la langue seconde.

Les recherches de Gardner et Lambert (1972) vont dans ce sens; elles tiennent compte de l'individu en interaction avec son milieu. Elles s'inspirent de la théorie de Miller et Dollars (1941) sur l'apprentissage: "L'apprentissage requiert l'interaction de quatre éléments essentiels: la motivation, la perception, la réponse et la récompense ou le renforcement". Gardner et Lambert se sont intéressés au premier aspect: la motivation. Ils accordent une grande importance aux attitudes de l'individu qui apprend. Leur pensée est dans la ligne de la théorie de Mawrer (1950) selon laquelle l'enfant qui apprend sa langue maternelle le fait en s'identifiant à ses parents. Selon Gardner et Lambert: "La personne qui apprend doit être prête à s'identifier aux membres d'un autre groupe ethnolinguistique et à adopter des aspects très subtils de leur comportement, incluant leur style spécifique de langage". On voit l'importance de tenir compte de la façon dont l'individu perçoit le groupe ethnique dont il doit faire l'apprentissage de la langue.

Plusieurs recherches ont démontré que les attitudes avaient une influence sur l'apprentissage; ainsi, les études de Kamunjo et Dutta (1966, 1969) qui portaient sur la mémorisation d'objets. Les sujets retenaient un plus grand nombre d'objets favorables lorsqu'on les présentait comme des caractéristiques de leur groupe ethnique et davantage d'objets défavorables lorsque ceux-ci étaient présentés comme des caractéristiques d'un autre groupe (Gardner et Lambert, 1972).

Gardner et Lambert ont distingué deux types de motivation: la motivation instrumentale grâce à laquelle l'étudiant désire apprendre une langue seconde surtout à cause de la valeur utilitaire de cet apprentissage; la motivation intégrative grâce à laquelle l'étudiant désire apprendre surtout à cause de son désir de communication véritable avec l'autre groupe culturel. Ce dernier type de motivation serait primordial dans l'apprentissage d'une langue seconde.

b) Les différents types de comportements:

il s'agit des domaines:

cognitif, psychomoteur et affectif,

c) l'habileté à manipuler les éléments du contenu,

d) la compréhension et la production,

e) la participation qui est liée au domaine affectif.

On constate que l'apprentissage d'une langue seconde est très complexe et qu'à l'heure actuelle, les méthodes d'évaluation ne mesurent pas adéquatement: le langage du corps, la culture, la littérature, le domaine affectif et celui de la communication. De plus en plus, des études portent sur l'élaboration de mesures de la communication linguistique dans sa totalité et non simplement de contenu linguistique acquis (Valette, 1971).

2.4.3.4 Individu qui apprend

De plus en plus aussi, les recherches mettent l'accent sur les individus qui apprennent une langue seconde parce que ceux-ci peuvent varier considérablement au point de vue aptitudes, objectifs et besoins. On a d'abord tenté d'expliquer le rendement au moyen de mesures de l'intelligence; comme celles-ci ne semblaient qu'en partie reliées au rendement, on a élaboré des tests d'aptitudes linguistiques. Les mesures combinées d'intelligence et d'aptitudes ne suffisaient cependant pas à prédire le succès; on est venu alors à considérer les aspects psychologiques et psycho-sociaux et à tenir compte de l'influence du milieu. Selon Birkmaier (1973), en plus de la recherche linguistique et psycholinguistique, on a besoin de recherches socio-linguistiques et socio-culturelles.

Il est difficile de classifier le type d'enseignement des professeurs, la personnalité de chacun l'amenant à poser des gestes très spécifiques. Cependant, des recherches ont pu démontrer que le comportement du professeur avait une influence sur le rendement de ses étudiants. Polityer et Weiss (1970) ont fait l'étude de la matrice d'intercorrélation de quarante variables de comportements du professeur avec le degré de réussite de l'étudiant; les résultats démontrent que plusieurs comportements sont reliés à la réussite, dont le plus important serait la capacité des professeurs à s'ajuster aux besoins de l'étudiant. Dans la même ligne, Maskowitz (1968) s'est centré sur l'entraînement des professeurs en leur permettant de s'auto-évaluer au moyen d'enregistrements; ceux-ci devenaient plus sensibles à l'influence de leur comportement sur les étudiants (Birkmaier, 1973).

2.4.3.3 Méthodes d'évaluation

A partir des résultats décevants des recherches portant sur les méthodes d'enseignement, on s'est demandé si la façon d'évaluer le rendement était adéquate. On a constaté qu'on ne peut réduire l'apprentissage d'une langue à la simple connaissance du vocabulaire, mais qu'on doit tenir compte de beaucoup d'autres éléments.

Valette (1969) et Steiner (1970) ont établi une liste des cinq différents aspects à évaluer:

a) Les aires de compétence:

Il s'agit des quatre habiletés linguistiques:

écouter, parler, lire, écrire; des domaines du langage du corps, de la connaissance de la culture, de la familiarité avec la littérature, les arts, la civilisation, de la communication c'est-à-dire de la compréhension des significations explicites et implicites,

2.4.3 Résultats de quelques recherches sur l'apprentissage d'une

langue seconde

Les différentes recherches, effectuées dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde, peuvent se classer en quatre catégories selon qu'elles sont centrées sur :

- Les méthodes d'enseignement,
- Les professeurs,
- Les méthodes d'évaluation,
- L'individu qui apprend.

2.4.3.1 Méthodes d'enseignement

Au début du siècle, l'apprentissage d'une langue seconde

était, semble-t-il, centré sur le langage écrit et se faisait au moyen de méthodes traditionnelles qui mettaient l'accent sur la grammaire, le vocabulaire et la traduction. Avec l'avènement de la deuxième guerre mondiale, le langage parlé fut de plus en plus valorisé et on élaborait

des méthodes audio-linguistiques, c'est-à-dire centrées sur la formation d'habiletés. Plusieurs recherches ont porté sur la comparaison de ces

deux approches; laquelle était la plus efficace? La plupart des études ne montrent pas de distinction entre les différentes méthodes quant à

leur efficacité en général. Deux études: University of Colorado Study (Sherer et Westheimer, 1964) et Pennsylvania Project (Smither et Berger, 1968) semblaient démontrer que les différences de rendement observées au

début de l'apprentissage, s'estompent après deux ans d'enseignement.

Chacune des méthodes porterait sur un aspect différent et important de l'apprentissage; c'est pourquoi, on tente aujourd'hui d'intégrer les

deux approches et de mettre l'accent sur le développement de la communication (Vallette, 1971).

- d'un climat psychologique ambiant tel que

- Le sujet puisse jouir d'un niveau de sécurité suffisant pour affronter les tâtonnements inhérents à l'apprentissage,
- Le sujet ne doit pas sacrifier le besoin de rétablir l'équilibre au profit d'autres besoins d'ordre interpersonnel ou organisationnel,
- Le sujet puisse maintenir ou, au contraire, modifier ses attitudes et ses valeurs en raison des exigences de l'apprentissage.

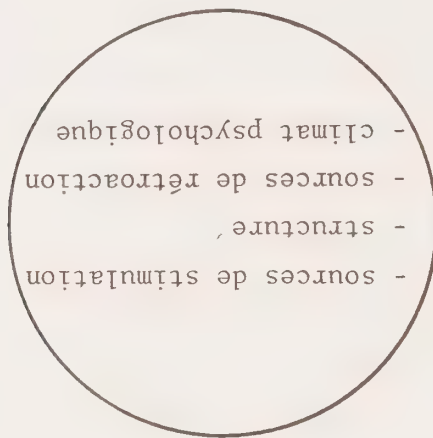


Fig. 2-13 Les conditions externes de l'apprentissage

Les conditions internes et externes de l'apprentissage font figure de déterminants du comportement de l'apprentissage. Lewin les appellerait les forces déterminant le niveau de la conduite d'apprentissage.

- un état de relation avec les éléments de l'environnement (particulièrement les personnes) tel que ce sont les éléments linguistiques qui sont vraiment stimulés et non pas les sources de stimuli en tant que telles.

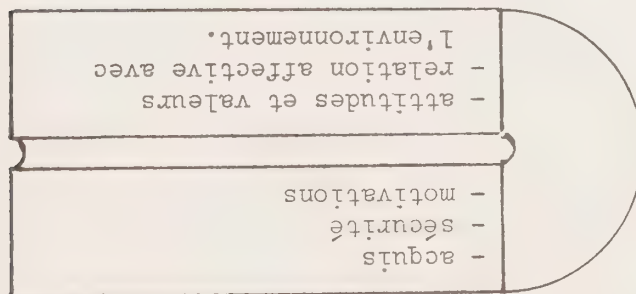


Fig. 2-12 Les conditions internes de l'apprentissage.

2.4.2.2 Conditions externes de l'apprentissage

(Fig. 2-13):
Les conditions externes de l'apprentissage sont composées

- de sources de stimulation telles que l'individu puisse être exposé à des stimuli "non assimilables" ou générateurs de déséquilibre;
- d'une structure formelle qui organise l'exposition du sujet aux sources de stimulation et qui en assure la régularité;
- de l'existence de sources de réaction (personnes ou instruments) qui garantissent le contrôle de la démarche et l'arrêt de la démarche au moment nécessaire;

2.4.2 Déterminants ou conditions de l'apprentissage

L'exemple donne précédemment laisse dans l'ombre les déterminants de l'apprentissage. Certaines conditions, internes et externes au sujet, déterminent en effet quel "stimulus" met vraiment le sujet en état de déséquilibre, de même qu'elles déterminent l'opération de traitement de ce stimulus et celle de l'élaboration d'un nouveau lien. Il convient de les intégrer maintenant à notre schéma de base.

2.4.2.1 Conditions internes de l'apprentissage

Les conditions internes de l'apprentissage comprennent (fig. 2-12):

- un acquis tel que le stimulus puisse vraiment faire figure d'objet non assimilable; le bagage antérieur ne doit être ni trop considérable ni trop mince, sans quoi le stimulus ne pose pas vraiment problème, soit qu'il soit déjà assimilé, soit qu'il n'atteigne même pas le sujet en qualité de stimulus;

- un état de sécurité suffisant pour pouvoir tolérer l'incertitude caractéristique de la naissance d'une nouvelle habileté et d'un nouveau comportement: tâtonnements, doute, dépendance et attention accrue à la rétroaction;

- un ensemble de motivations tel que le déséquilibre qui active le comportement d'apprentissage puisse être traité comme priorité parmi d'autres besoins à ce moment donné;

- un ensemble d'attitudes et de valeurs tel que l'apprentissage est considéré comme désirable;

Le sujet essaie de prononcer; il dit (Réponse 1 - R₁): "é-hâte". Le professeur lui signale que ce n'est pas la bonne prononciation et émet pour lui le son "ou". Le sujet reconnaît ce son et l'associe au signe "aout". Il prononce enfin (R₂) "ou". Le professeur lui répond "O.K.". Et l'équilibre se rétablit (fig. 2-11).

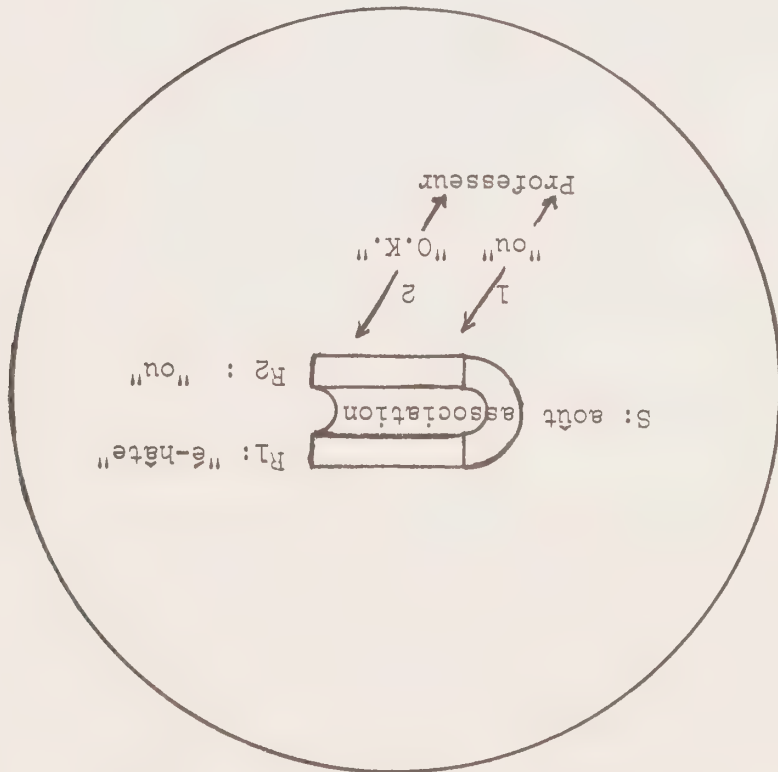


Fig. 2-11 Le traitement du stimulus.

Le sujet a acquis de nouveaux liens entre des éléments visuels (aout), un élément sonore (ou) et des éléments proprioceptifs (les sensations musculaires associées à la prononciation du "ou"). Il est capable de dire (R₂) "ou" en lisant "aout", ce dont il était incapable jusque là. Il a appris.

Ce simple exemple permet de situer les principales dimensions de l'apprentissage:

- une situation de laquelle émerge des stimuli,
- une démarche d'élaboration de liens,
- un déséquilibre qui active cette démarche.

n'est cependant capable de le faire qu'en fonction du type et du niveau du lien nouvellement acquis.

On peut se représenter visuellement (fig. 2-9) la situation d'apprentissage comme comprenant un individu (le cylindre en coupe verticale) dans son environnement (le cercle autour du cylindre). A la frontière du cylindre et de l'environnement, la membrane du cylindre est au repos: il n'y a pas d'apprentissage, le rapport entre l'individu et l'environnement est harmonieux.

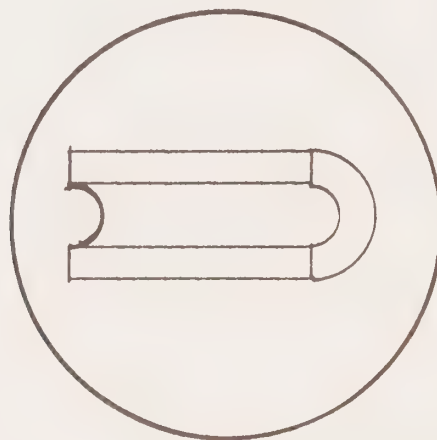


Fig. 2-9 L'individu et l'environnement.

La situation expose tout à coup la personne à un stimulus donné: v.g. le mot écrit "aout" que le sujet doit lire à haute voix à la demande du professeur. Supposons que la personne n'est pas capable de le prononcer correctement. Le mot "aout" pose un problème et introduit un déséquilibre à la frontière du cylindre et de l'environnement (les traits brisés du cylindre, fig. 2-10).

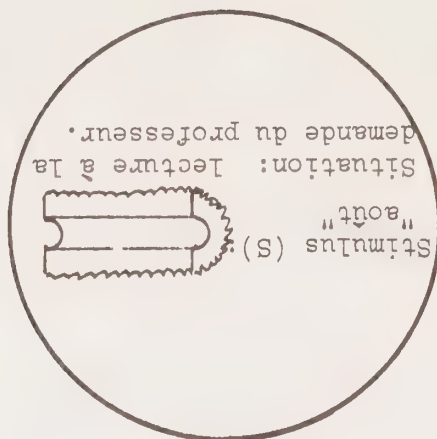


Fig. 2-10 L'apparition du stimulus non assimilable et du déséquilibre.

... l'acquisition contrôlée:

Le sujet qui apprend a besoin de connaître l'efficacité de son tâtonnement ou de sa démarche d'acquisition de même que le moment où il est temps que l'"opération" s'arrête; il utilise des informations, venant de lui-même ou des autres, pour en juger;

... de quelque chose de nouveau:

L'opération permet à la personne d'établir de nouveaux liens (entre un objet et son appellation, entre le son et l'orthographe d'un mot, entre le son entendu et le son qu'il émet, etc.);

... opération activée par un besoin donné:

comme tout comportement, l'opération propre à l'apprentissage a besoin d'être mue par un besoin quelconque (la peur d'une punition, l'attrait d'une récompense, l'inconfort ou le déséquilibre créé par une situation ou un stimulus qui n'est pas actuellement assimilable, etc.);

... dans des conditions données:

Le comportement d'apprentissage est influencé par des déterminants internes (l'acquis, les sentiments, les valeurs et les intérêts, etc.) et par des déterminants externes (la situation qui offre des stimuli à la personne pour que s'exerce à partir d'eux l'opération d'acquisition);

... qui rend capable d'un nouveau comportement:

Le fait d'avoir acquis quelque chose de neuf (des liens nouveaux) implique que la personne peut maintenant faire quelque chose qu'elle ne pouvait faire avant de réaliser l'"opération"; elle

En plus de pouvoir se prêter à l'analyse en tant que mécanisme de croissance ou en tant que phénomène social, l'apprentissage constitue un simple comportement humain. Quand on apprend, on fait quelque chose, on exécute une conduite particulière. A titre de comportement, l'apprentissage peut aussi être déterminé par des éléments formels de la situation d'apprentissage de même que par des éléments informels d'ordre psychosocial et d'ordre individuel.

Voyons quelle définition on peut donner du "comportement d'apprentissage", quelles conditions internes et externes affectent l'apprentissage et les résultats de quelques recherches pertinentes sur divers aspects de l'apprentissage d'une langue seconde.

2.4.1 Définition du comportement d'apprentissage

L'apprentissage humain peut être conçu comme l'opération par laquelle une personne fait l'acquisition contrôlée de quelque chose de nouveau, opération activée par un besoin donné, dans des conditions données, et qui rend capable d'un nouveau comportement (Allaire et Couillard, 1975).

L'apprentissage est une opération:

Le sujet fait quelque chose; il observe, il analyse, il compare, il pose des hypothèses, il évalue, etc.;

... par laquelle une personne fait:

La personne est plus ou moins active, plus ou moins consciente de son apprentissage; elle ne fait que répéter ou au contraire elle s'implique dans une remise en question de ses schèmes, etc.;

RESUME DE LA SECTION 2.3

En résumé, la recherche psycho-sociale des trente-cinq dernières années a mis en évidence le rôle des déterminants informels de la conduite d'un individu au sein d'une organisation; la cohésion du groupe, les normes informelles, les pressions du groupe sur l'individu pour se protéger contre les changements et le support des leaders sont autant de facteurs qu'on ne peut négliger si l'on veut comprendre le comportement d'un individu dont on attend qu'il se conforme aux prescriptions de son rôle formel.

Les prescriptions de la loi sur l'utilisation des deux langues officielles dans la fonction publique fédérale constituent, avec les mécanismes administratifs qui les accompagnent (identification de postes bilingues, désignation des postes, nominations conditionnelles, etc.), de puissants déterminants de l'apprentissage de la langue seconde et de son utilisation dans le travail; ce sont là des déterminants formels de la conduite linguistique du fonctionnaire. A côté d'eux s'exerce l'influence des déterminants informels:

- L'attraction exercée sur le fonctionnaire par son groupe d'appartenance (groupe de travail ou groupe-classe);
- Les normes informelles tenues par le groupe d'appartenance du fonctionnaire en ce qui a trait à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue seconde;
- Le support que les leaders (supérieurs, personnes de prestige) du groupe accordent réellement à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue seconde;
- L'utilité réelle que le fonctionnaire prête à la langue seconde et le renforcement que peut représenter la réponse des interlocuteurs à ses efforts d'apprentissage et d'utilisation de la langue seconde;
- une connaissance suffisante des exigences linguistiques;
- La légitimité perçue des exigences linguistiques des postes et de leur impact sur la carrière d'un fonctionnaire.

TABLÉAU 2-3- (suite)

Principaux facteurs susceptibles d'influencer les innovations dans le milieu scolaire selon Miles (1954).

- Les frustrations que peuvent subir les innovateurs eux-mêmes risquent de menacer la cohésion de leur groupe et freiner le rythme de l'innovation.
- Le groupe des innovateurs fera bien de s'appuyer sur l'aide d'agents extérieurs qualifiés.

F. Le destin de l'innovation

- Une innovation réussie atteint souvent des objectifs plus larges que ceux qu'elle poursuivait.
- Il n'est pas rare que l'implantation d'une innovation dans un système donne suscité des innovations semblables dans d'autres systèmes ou dans des systèmes reliés fonctionnellement au premier.

Principaux facteurs susceptibles d'influencer les innovations dans le milieu scolaire selon Miles (1954).

- L'insertion dans des îlots culturels aide les innovateurs à rompre avec le conformisme de leur milieu de provenance mais pose des problèmes au niveau de l'implantation subséquente.

C. L'état antérieur du système social

- Le système social qui entreprend un processus de changement peut se heurter aux résistances d'autres systèmes (v.g. les professeurs devant les résistances des parents).
- Certains thèmes culturels peuvent favoriser une innovation (v.g. la valorisation de l'autonomie des élèves).
- L'état financier du système visé par l'innovation peut jouer un rôle crucial, surtout si l'implantation de l'innovation commande une augmentation du personnel ou l'achat d'un matériel coûteux.
- Les normes implicites de la culture locale vis-à-vis du changement en soi peuvent influencer l'adoption ou le rejet d'une innovation.

D. La planification et l'exécution des processus de changement

- Il faut à tout prix relier les structures qui véhiculent le changement aux structures du système lui-même.
- La planification se fait plus facilement en îlots culturels (ou petits groupes éloignés du contexte habituel).
- Le groupe des innovateurs doit prendre garde de s'isoler: il doit communiquer avec les autres membres du système.
- Il arrive souvent que le groupe des innovateurs se caractérise pour une très grande cohésion: une telle cohésion est fonctionnelle.

TABLÉAU 2-3-

Principaux facteurs susceptibles d'influencer les innovations dans le milieu scolaire selon Miles (1954).

- A. Les caractéristiques de l'innovation elle-même
- Le coût de l'innovation influence sa diffusion.
 - Plus l'innovation s'accorde aux modèles existants de travail, plus on l'accepte.
 - Les innovations susceptibles de réduire l'écart entre l'idéal des professeurs et les pratiques pédagogiques ont plus de chance de s'implanter.
 - Les innovations qui remettent en question les valeurs fondamentales du système subissent un fort degré d'opposition.

- B. Les personnes et les groupes à l'origine du changement
- L'innovation s'accompagne souvent de luttes de pouvoir entre des groupes distincts du système ou des supra-systèmes qui l'entourent.
 - L'innovation vient presque toujours de l'extérieur du système qu'elle vise. Les changements à l'intérieur du système font donc figure d'adoption ou d'adaptation d'idées venues d'ailleurs.
 - Les figures d'autorité jouent un rôle crucial (tant positif que négatif) dans l'adoption des innovations.
 - L'appui enthousiaste des promoteurs bénévoles favorise l'implantation de l'innovation.
 - Le support d'un groupe interne (in-group) est indispensable aux innovateurs.
 - Plus le groupe des innovateurs fait place à des membres prestigieux des systèmes qu'il veut changer, plus le succès de l'innovation est probable.
 - Les liens entre les innovateurs et leur système de provenance peuvent ralentir le rythme de l'innovation.

Pour Lippitt, Watson et Westley (1958), la résistance au changement, qu'elle provienne du système lui-même ou de son environnement immédiat, épouse plusieurs formes. La peur de l'inconnu et l'ignorance rendent a priori le changement suspect. Certains changements peuvent avoir une valeur douteuse aux yeux du système concerné. Les sources de satisfaction liées aux situations, même problématiques, paralysent la détermination au changement (cf. les bénéfices secondaires de la maladie). On peut aussi résister purement et simplement à l'agent de changement. Certains changements s'accompagnent de complications inouïes qui finissent par les discréditer ou par les rendre trop onéreux. A côté des forces de résistance comme telles, il faut discerner des forces négatives d'interférence: elles entrent en compétition avec les forces positives. L'environnement se montre trop hostile ou les énergies manquent, et le processus de changement se trouve enrayé.

Enfin, dans l'impressionnant article de synthèse du volume "Innovation and Education" dont il est le principal auteur et l'éditeur, Miles (1954) fait mention des multiples facteurs susceptibles de favoriser ou d'inhiber les innovations dans le milieu scolaire. Pour ce faire, il tient compte de l'ensemble des recherches (monographies impressionnistes ou recherches contrôlées) que rapportent les auteurs de "Innovation and Education". Ces facteurs sont groupés sous cinq grands titres: 1) les caractéristiques de l'innovation elle-même; 2) les personnes et les groupes à l'origine du changement; 3) l'état antérieur du système concerné par le changement; 4) la planification et l'exécution des processus de changement; 5) le destin de l'innovation. Le tableau qui suit représente le résultat d'une sélection délibérée parmi les données de recherches.

Principales implications de la théorie lewinienne sur le changement social.

1. Proposition I - L'appartenance à un groupe facilite le changement. (Lewin 1947, 1948).
2. Proposition II - Plus un groupe attire positivement ses membres, plus il "gène" de changement chez eux. Festinger (1959) soutient que les groupes dotés de cohésion se caractérisent ainsi: les membres font un plus grand nombre de tentatives pour s'inter-influencer et ces tentatives sont plus efficaces.
3. Proposition III - Le changement est d'autant plus probable que les comportements visés s'intègrent à la base normative du groupe.
4. Proposition IV - Plus un membre est influent et prestigieux, plus il peut déclencher des changements chez les autres.
5. Proposition V - Des changements qui conduiraient les personnes à remettre en question les normes de leur groupe d'appartenance soulèvent plus de résistances.
6. Proposition VI - Des pressions intra-groupe favorables au changement naissent de la mise en commun des perceptions entre les membres du groupe. (Coch et French 1958).
7. Proposition VII - Informer les personnes sur les circonstances qui motivent un changement et sur la planification de ce changement, peut diminuer les résistances.
8. Proposition VIII - Le changement ne doit jamais être perçu comme portant atteinte aux droits légitimes d'un sous-groupe, faute de quoi de très fortes résistances en freinent le cours.

Cartwright (1961), dans un excellent article de synthèse, formule, en huit propositions les principales implications de la théorie lewinienne sur le changement social.

Les travaux de Festinger, Schachter et Back tendent à démontrer que plus la cohésion du groupe est forte,

- Plus les pressions vers l'uniformité sont grandes,
- Plus les pressions sont efficaces,
- Plus la conformité aux normes informelles est obtenue facilement.

La déviation par rapport aux normes du groupe s'accompagne d'un rejet du déviant et d'une coupure des communications (celles dérivant de pressions vers l'uniformité) avec lui, dans la mesure où le groupe est doté de cohésion et où la conduite sanctionnée est pertinente pour le groupe (Schachter, 1951).

A divers titres, plusieurs auteurs ont identifié de multiples forces en jeu dans le changement du niveau de la conduite d'un individu. Watson (1967) décèle plusieurs forces sous-jacentes à la résistance au changement. Ces forces sont tantôt individuelles (homéostasie, habitudes, primauté des expériences acquises, perception sélective, dépendance, sentiments d'impuissances, contraintes du superego, manque de confiance en soi et insécurité devant l'inconnu), tantôt collective (cohérence du système social, intérêts établis, mythes, rejet des "étrangers"). Il énumère certaines conditions favorables au changement (identification des personnes au projet du changement consensus, etc.).

Zander (1961) pour sa part, décrit des conditions, qui sur le plan de la stratégie, sont responsables d'une augmentation de la résistance au changement. Ainsi, l'ambiguïté des objectifs, l'affrontement ouvert de certaines institutions, des pressions excessives sur les personnes visées par le changement, la priorité accordée aux préférences subjectives de l'initiateur, ne peuvent que durcir la résistance devant certains changements. Les résistances diminueront si les opposants peuvent s'exprimer et s'il est tenu compte de leurs objections. Il en va de même pour les situations où les participants contribuent au diagnostic des problèmes et à la planification des changements.

donné des résultats positifs semblables (remontée rapide et moral excellent) : on a pu cependant observer des différences sensibles à l'avantage de la stratégie de la participation directe. Coch et French interprètent ces résultats dans l'optique des théories lewinniennes. La participation, représentative ou directe, mobilise dans la direction du changement, certaines forces latentes exprimées par les normes informelles du groupe de travail.

Les travaux de Festinger, Schachter et Back (1959) se sont déroulés auprès de la population d'un ensemble d'habitations et ont été accompagnés de travaux complémentaires en situation de laboratoire (Schachter, 1951). Ces travaux ont porté sur les rapports entre la structure et les normes de groupe, et en particulier sur le phénomène de la cohésion de groupe et ses variables connexes. En continuité avec la théorie du champ qui conçoit le groupe comme un tout maintenu en état d'équilibre quasi stationnaire par le jeu d'un ensemble de forces, les auteurs définissent la cohésion comme l'ensemble des forces qui retiennent les membres à l'intérieur du groupe. L'intensité de la force exercée sur un individu est fonction :

- de l'attraction positive qu'exerce le groupe sur lui,
- de la valeur négative que comporte un éventuel départ,
- de l'importance des barrières qui restreignent sa mobilité.

L'attraction positive prend elle-même source dans :

- le prestige accordé au groupe par l'individu,
- la possibilité que le groupe lui offre de satisfaire des besoins personnels,
- son adhésion aux buts du groupe,
- les relations d'amitié qui l'unissent aux autres membres du groupe.

Quelques autres études méritent d'être rapportées ici: Coch et French (1958), Festinger, Schachter et Back (1959), Watson 1967, Zander (1961), Cartwright (1961), Lipitt, Watson et Westley (1958), Miles (1954).

Coch et French, appelés en consultation auprès d'une firme, font face au problème suivant. Les ouvriers résistent à certains changements technologiques inévitables. Leur résistance prend la forme d'une remontée beaucoup trop lente des niveaux de production, une fois qu'on leur a assigné de nouvelles machines. Cette lenteur n'est pas attribuable à des incapacités physiques, ni aux difficultés d'apprentissage au niveau de l'opération des machines. Coch et French diagnostiquent les symptômes classiques de la "créativité négative", du rejet volontaire des normes de production officielles. Les auteurs attribuent le ralentissement de la production à la frustration liée au changement, mais aussi à l'existence, au sein des groupes de travailleurs, de normes informelles qui freinent la remontée de la production. Ils conçoivent l'expérience suivante pour vérifier la justesse de leur diagnostic et résoudre le problème.

Parmi les ouvriers qui n'ont pas encore été mutés (opérant encore de l'ancienne façon sur de vieilles machines), ils constituent trois types de groupes expérimentaux grâce auxquels on pourra comparer les mérites respectifs de trois méthodes ou stratégies de changement. La première méthode fait participer directement le groupe d'ouvriers à la planification du changement. La seconde méthode implique dans la planification des représentants de chaque groupe d'ouvriers. La troisième méthode consiste à procéder directement au changement après en avoir simplement informé les ouvriers. Cette troisième méthode a provoqué une remontée très lente des courbes de production pendant que sur le plan du moral du groupe les symptômes de tension s'accumulaient ("turn-over" élevé, manque de coopération, impulsions agressives, etc.). Les deux méthodes fondées sur la participation (directe ou représentative) ont

nouveau système de valeurs doit procéder à des changements profonds au niveau même de sa morale. Il n'est donc pas étonnant qu'elle exprime beaucoup d'hostilité face à ces nouvelles valeurs. Celui qui se veut l'agent d'un changement aussi significatif fera bien de permettre l'expression d'une telle hostilité. Le passage d'une attitude hostile à une attitude réceptive à l'égard des valeurs nouvelles coïncide avec l'adoption, au sein du groupe d'appartenance, de normes informelles fondant la légitimité des valeurs en question.

2.3.2.3 Autres recherches importantes sur les déterminants informels

Le grand intérêt que représente la théorie de Kurt Lewin pour l'explication du comportement humain est de conceptualiser les situations sociales dans des termes dynamiques. En effet, il est bien difficile d'identifier les déterminants du comportement tant qu'on n'est pas placé dans une situation où l'on tente d'adopter ou de changer un comportement; c'est précisément dans ce type de situation dynamique que se manifestent les forces qui agissent sur le niveau de la conduite.

Les déterminants informels psycho-sociaux de la conduite individuelle ont pour la plupart été mis à jour dans des situations où une conduite était soit en train de se fixer à un niveau donné, soit soumise à des pressions tendant à en changer le niveau. Ils sont apparus tantôt comme forces d'entraînement au changement (forces positives), tantôt comme forces de résistance au changement (forces négatives).

Nous avons déjà fait état des travaux de Roethlisberger et Dickson (1939) et de leurs découvertes: l'impact du statut spécial donné aux employés par l'appartenance au groupe expérimental, la création de normes informelles comme mesure de défense, l'impact des normes sur l'atteinte des standards imposés ou suggérés au groupe, l'impact du style des superviseurs, le rôle des leaders informels dans l'établissement et le maintien des normes.

pas informer la conduite. La personne qui se trouve confrontée à un nement individuel: une nouvelle croyance peut rester lettre morte et ne Des contradictions existent souvent entre ces deux aspects du fonction- ces valeurs en normes, doit faire l'objet d'une attention particulière.

attractions et des répulsions vis-à-vis des groupes qui traduisent cependant vouée à l'échec. Le versant affectif des valeurs, des de changement trop exclusivement centrée sur les aspects cognitifs est tions et nouvelles croyances contribuent à la rééducation. Une stratégie plan cognitif, les structures doivent être modifiées. Nouvelles informa- de même qu'aux relations de l'individu avec certains groupes. Sur le

doit prêter attention aux aspects affectifs et cognitifs du comportement, peut suivre. Ce processus s'insère dans une véritable rééducation. Il Le changement une fois réalisée, une nouvelle cristallisation des attitudes se décrétalisent. La modification du niveau des conduites visée par "groupe". Les changer suppose que, dans un premier temps, les attitudes Les conduites sont intégrées à des systèmes de valeurs d'origine

"L'individu ne peut stabiliser suffisamment ses nouvelles croyances et les protéger des fluctuations quotidiennes liées aux humeurs et aux influences qui l'affectent comme individu, que s'il articule son propre comportement à un cadre de référence aussi grand, substantiel et extra-individuel que la culture d'un groupe" (Lewin, 1948, p. 59).

à des cultures, à des groupes. systèmes de valeurs sont l'expression par excellence de la participation conduite sans modifier le système de valeurs (Lewin 1948). Or les système de valeurs sous-jacent. On ne peut obtenir un changement de la fication instrumentale. Elles sont presque toujours l'expression d'un c'est que relativement peu de conduites humaines ont une pure signi- stationnaire. Si la résistance au changement apparaît si spontanément, spontanée des systèmes sociaux vers le maintien de leur équilibre quasi tance au changement". Le phénomène exprime, pour Lewin, l'orientation l'augmentation des forces positives est connu sous le nom de "résis- Le phénomène de l'apparition de forces négatives lors de

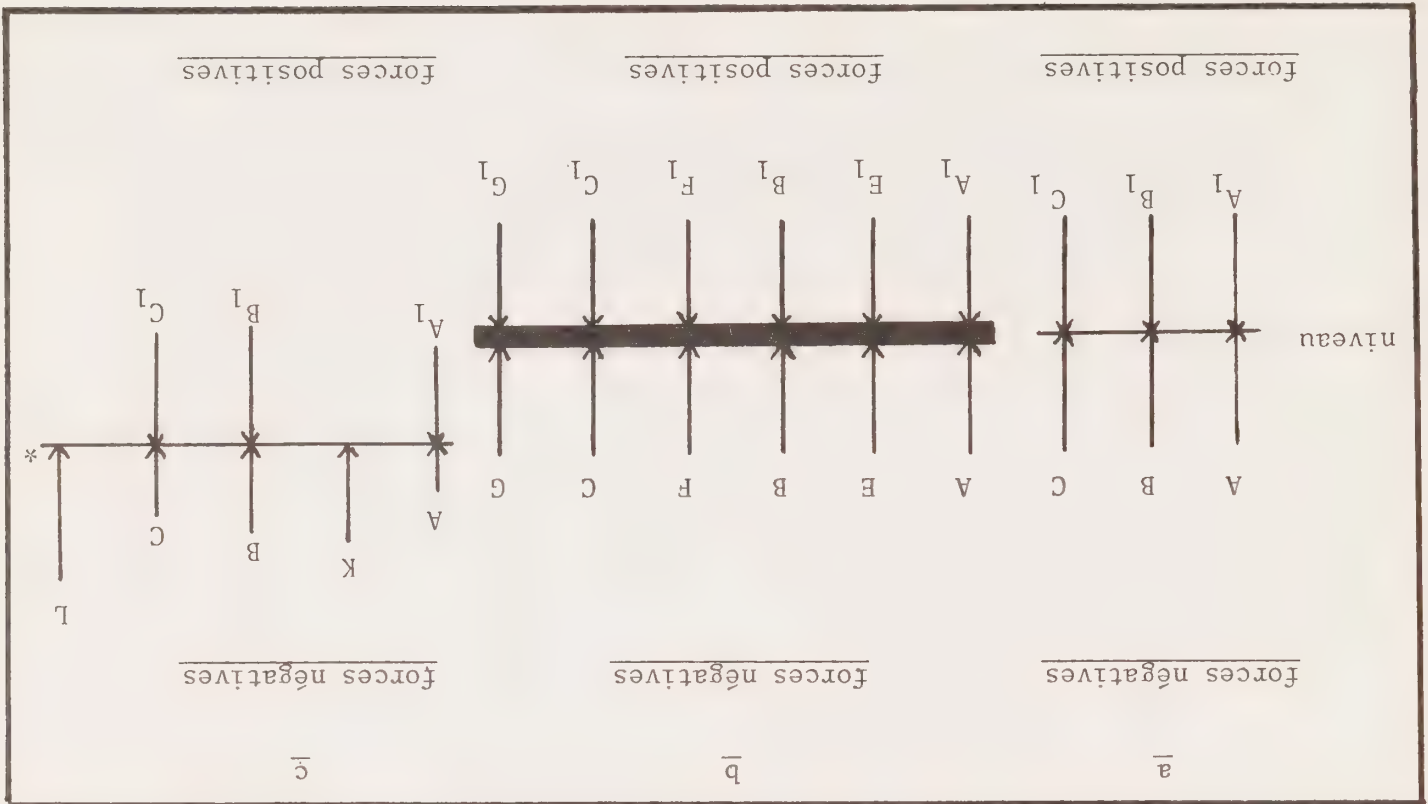
Le schéma qui suit (fig. 2-8) représente:

- a) le niveau d'une conduite (en état d'équilibre quasi stationnaire) en tant que résultante d'un champ de forces (A, B, C et A₁, B₁, C₁)

- b) la tentative de modification du niveau de la conduite par augmentation des forces positives (E₁, F₁, G₁) et l'apparition subséquente de forces négatives (E, F, G), et

- c) la modification du niveau de la conduite par diminution des forces négatives jusqu'à l'apparition de nouvelles forces négatives (K et L) stabilisatrices et l'établissement d'un nouvel équilibre quasi stationnaire.

L'intensité de la tension dans le système est symbolisée par l'épaisseur du trait représentant le niveau de la conduite.



*niveau

2.3.2.2 Cadre de référence élaboré par Kurt Lewin pour analyser

ces déterminants informels

Kurt Lewin est celui qui devait fournir le cadre théorique permettant au micro-groupe d'accéder au statut d'objet scientifique donnant prise à l'observation systématique et à la vérification d'hypothèses rigoureusement formulées. Sa "théorie du champ" traite les situations sociales comme des "champs dynamiques où s'affrontent des forces multi-directionnelles" (Deutsch, 1954; Lewin, 1951). Le comportement des individus impliqués dans ces situations est l'expression de la force résultant de plusieurs secteurs d'intensité variable. Un comportement est stable quand les forces qui tendent à le maintenir à son niveau actuel égalent en intensité celles, contraires, qui visent à modifier ce niveau (à l'augmenter ou à l'abaisser). Par exemple, dans un groupe donné, l'intensité des préjugés ethniques se maintient en équilibre quasi stationnaire autour d'un certain niveau; les fluctuations observées sont peu considérables à moins que, par suite de l'augmentation ou de la diminution de certaines forces, le champ de forces se soit restructuré. Pour Lewin, l'idée de changement renvoie à la modification, diminution ou augmentation, du niveau d'une conduite donnée (par exemple, l'intensité des préjugés, la fréquence d'utilisation d'une denrée alimentaire, le nombre de gestes agressifs dans un groupe, etc.). Le changement lui-même peut résulter de deux types d'efforts de modification à l'intérieur du champ de forces: soit que les forces positives soient augmentées, soit que les forces négatives visent à abaisser le niveau soient diminuées. Lorsque les forces positives s'accroissent, un phénomène très particulier se produit: les forces négatives augmentent elles aussi. Le système est alors en proie à un degré élevé de tension, ce qui occasionne des dépenses inutiles d'énergie (hostilité, anxiété, etc.). Une stratégie de changement se proposant d'augmenter les forces positives s'avère donc peu économique. Il serait moins coûteux en énergies de viser plutôt à diminuer les forces négatives; la modification du niveau s'obtient quand même et les tensions à l'intérieur du système demeurent très basses.

et Dickson, 1939) à des conclusions d'un tout autre ordre qui marqueraient de façon définitive la théorie de l'organisation formelle. Les chercheurs ont bel et bien observé une croissance des courbes de production au sein des unités de travail du groupe expérimental; cependant, l'augmentation n'est pas imputable aux variables indépendantes initiales (repos, luminosité, etc.), mais bien plutôt au changement provoqué par l'expérience elle-même. Il semble que le fait d'être placé en évidence dans la "cabine de montage expérimentale" et de bénéficier de rapports plus satisfaisants avec la direction (les superviseurs immédiats) suffisent à expliquer les modifications du niveau de performance. Poursuivant leur étude de l'influence des facteurs socio-émotifs sur la productivité des travailleurs, il leur est apparu très tôt que la production industrielle est fonction, au moins en partie, de certaines normes sociales informelles. Il arrive très souvent que les employés limitent volontairement leur performance bien en deçà de leurs capacités physiques. L'appât d'un gain supplémentaire ne parvient pas à les motiver et la production se limite aux normes fixées par le groupe informel des travailleurs. Dès que les employés perçoivent comme une menace à leur sécurité collective les standards de production proposés ou imposés par la direction (parce que la surproduction engendre le chômage ou que les augmentations ne connaissent pas de plafond, etc.), des normes informelles apparaissent qui restreignent la performance et contredisent les standards officiels. Il arrive aussi que les travailleurs, à la lumière de leur expérience personnelle, perçoivent comme inopérantes certaines règles officielles. Ils leur substituent alors des normes informelles qui correspondent mieux à leurs besoins. Les leaders du groupe jouent un rôle crucial dans l'établissement et le maintien de telles normes: ce sont eux qui déclenchent la plupart des pressions qui contraignent d'éventuels "déviant" à se conformer à ces normes. Comme ces leaders font partie intégrante du groupe, ils peuvent orienter le comportement des travailleurs dans des directions qui entrent en contradiction avec les normes formelles et en concurrence avec l'autorité des superviseurs.

Les études de l'équipe de Mayo ont légitimisé la mise en marche d'une multitude d'autres études sur les déterminants psychosociaux du comportement individuel.

2.3.2 Déterminants informels psycho-sociaux du comportement de l'individu

La supervision serrée et les systèmes de récompense les plus appropriés ne sont jamais parfaitement suffisants pour garantir la mise en vigueur harmonieuse d'une politique ou l'atteinte d'un objectif. Les récompenses économiques non plus que les aptitudes réelles n'assurent une conduite désirée. L'homme n'est pas un instrument passif auquel il suffirait de fournir des normes formelles de comportement pour le voir agir selon un plan préétabli et s'insérer dans un rôle codifié. Préendre que les humains répondent toujours par des conduites purement rationnelles à des situations formelles définies clairement est tenu actuellement pour un préjugé rationaliste. Les personnes mises en présence huit heures par jour dans les cadres d'une organisation tendent à entrer en relation avec leur environnement comme des entités globales plutôt que comme purs tenants d'un rôle. Les interactions spontanées (non prévues délibérément par l'organisation formelle) créent, au sein des groupes de travail, des réseaux d'attractions et de répulsions interpersonnelles, des normes informelles et des structures de leadership qui constituent un système de contrôle distinct.

Pour appuyer et illustrer ces avancées, nous avons cru utile de rapporter brièvement les résultats de quelques recherches de base sur ces déterminants informels. Le lecteur "pressé" ou qui est déjà familier avec ces travaux peut passer directement au RESUME présentée à la fin de cette section (p.117).

2.3.2.1 Recherches sur l'existence des déterminants informels

Un premier mouvement de rupture avec le modèle rationaliste du comportement dans l'organisation s'est amorcé avec les recherches de Mayo et de ses collaborateurs aux usines Hawthorne de la Western Electric Co. (USA). Chargés d'étudier les effets de certaines variables physiques (luminosité, fréquence des pauses-café, durée des périodes de repos) sur la productivité des employés, les chercheurs en sont arrivés (Roethlisberger

L'exercice de l'autorité ne peut pas se baser sur la pure domination et la pure soumission; pour pouvoir maintenir le niveau de stabilité qu'il a atteint, l'exercice de l'autorité dans les organisations doit s'appuyer sur la reconnaissance de sa légitimité par ceux qui obéissent. C'est la légitimité qui assure l'obéissance à ceux qui détiennent une position d'autorité. D'autre part, la légitimité peut prendre appui sur différentes bases et donner lieu à autant de types d'autorité: légale, rationnelle, traditionnelle, charismatique, etc.

Le comportement individuel serait donc déterminé par l'exercice d'une autorité reconnue légitime sur la base de la rationalité et de la légalité de ses exigences, sur la base de la croyance en la tradition ou sur la base de la valeur du titulaire. Ceci nous renvoie en quelque sorte aux valeurs formelles de l'organisation ainsi qu'aux valeurs personnelles des individus qui en font partie.

En résumé, le comportement individuel dans une organisation serait régi par les déterminants formels suivants:

- le rôle
- les normes formelles
- les valeurs formelles
- le système de récompenses et de punitions
- le type de recrutement et de sélection
- la socialisation et la formation
- l'exercice de l'autorité légitime.

Il ne suffit pas cependant d'insérer l'individu dans des rouages cohérents pour assurer chez lui le comportement attendu.

Les normes formelles représentent des attentes qui s'appliquent à tous les individus d'un département ou d'un système: elles font figure d'obligations générales en regard des exigences légitimes du système.

Les valeurs sont les justifications, souvent idéologiques, des normes de l'organisation. Par exemple, la norme de l'obéissance aux ordres des supérieurs pourrait être sous-tendue par la valeur du respect de la convention collective ou de la parole donnée.

Les rôles, les normes et les valeurs seraient donc les principaux liens garantissant la cohérence d'une organisation; c'est grâce à eux que les comportements individuels seraient prévisibles et que la poursuite organisée d'objectifs communs serait possible. Cependant, comme les individus ne sont pas éternellement fixés à un rôle et que les normes et les valeurs ne vont pas assurer par magie la réalisation des comportements reliés au rôle, on trouve également, en corollaire à la structure de rôles, des sous-structures de recrutement et de sélection, de socialisation (endocritiquement) et de formation, ainsi qu'un sous-système d'attributions réglementées de récompenses ou de punitions. En choisissant les individus dont les caractéristiques personnelles correspondent le plus aux exigences de la tâche ou du rôle (recrutement et sélection), en développant chez eux les normes et les attitudes exigées par la tâche et le système (socialisation et formation), en punissant les écarts aux règles et en récompensant la conformité aux diverses prescriptions (structure de récompense et punition), l'organisation assure le jeu efficace des rôles, des normes et des valeurs formels.

Une dernière composante formelle de la détermination du comportement de l'individu dans l'organisation bureaucratique serait l'autorité ou le pouvoir de commander. L'organisation est un lieu où se donnent des consignes ou des ordres auxquels les membres se soumettent en vue de l'atteinte des objectifs. Ce jeu de l'autorité et de l'obéissance détermine fortement le comportement individuel. D'après Weber (1962),

Une organisation est un système social inventé par l'homme en

vue de la réalisation de tâches que le travail individuel, isolé, ne

parviendrait généralement pas à accomplir. En échange de certains

avantages, des individus acceptent donc de fournir une contribution

personnelle qui sera agencée avec celle d'autres individus dans la

poursuite de buts communs. Contrairement à celle des systèmes biologiques

ou physiques, l'existence d'une organisation et son maintien comme tout

cohérent n'est pas assurée par la simple force des choses. Les contri-

butions individuelles se doivent d'être définies, maintenues, coordonnées

et ordonnées aux fins de l'organisation. Certaines forces de consolidation

naissent de la structuration formelle de l'organisation, d'autres relèvent

de l'interaction des individus qui participent à la vie de l'organisation.

Conséquemment, le comportement de l'individu dans l'organisation peut

être envisagé comme étant déterminé par des facteurs formels ou structureaux

(rôles, normes et valeurs formelles, sanctions et récompenses, etc.), et

par des facteurs informels, d'ordre psycho-social (normes informelles,

cohésion de groupe, attractions interpersonnelles, etc.).

2.3.1 Déterminants formels du comportement de l'individu

Les principaux déterminants formels du comportement individuel

dans l'organisation seraient d'après Katz et Kahn (1967) le rôle, les

normes et les valeurs.

Les rôles formels apparaissent comme des prescriptions standards

spécifiques de comportements attendus de tous les individus confrontés à

une même tâche ou impliqués dans une relation fonctionnelle donnée,

indépendamment de leurs désirs personnels. Les rôles sont généralement

prescrits sous forme de description de tâches.

RESUME DE LA SECTION 2.2

Pour les fins de la présente étude, nous nous sommes représentés l'"univers psycho-social" du fonctionnaire qui s'engage dans un processus de bilinguisation comme étant composé de cinq principales régions:

- o La région de son environnement culturel et politique: cette région comprend deux groupes ethniques et deux cultures principales, (les canadiens français et les canadiens anglais), un projet politique (l'unité canadienne), un phénomène socio-culturel (le bilinguisme), etc.;
- o La région de son environnement organisationnel et administratif: cette région comprend deux normes formelles (droit du citoyen à recevoir des services dans la langue officielle de son choix et du fonctionnaire à travailler dans la langue officielle de son choix), deux valeurs formelles (respect des droits de chaque groupe linguistique, égalité des chances), des bases légales (Loi sur les langues officielles, etc.), une structure d'implantation (Direction des langues officielles), une structure de formation linguistique (Bureau des langues), une structure de contrôle (Commissaire aux langues officielles), etc.;
- o La région de son environnement humain immédiat: cette région comprend des supérieurs hiérarchiques, des collègues de travail (anglophones et francophones), des groupes de travail, des leaders, des clients, des valeurs informelles, des normes informelles, des comportements, etc.;
- o La région de l'objet d'apprentissage de la langue seconde: cette région comprend quatre niveaux d'habiletés pour chacun des quatre savoirs linguistiques (habileté à lire, habileté à écrire, habileté à comprendre, habileté à parler).
- o La région du "soi": cette région comprend un ensemble de sous-régions intégrées dans le concept de soi (valeurs, attitudes, motivations, habiletés, perceptions).

Le Groupe de recherche C a concentré son attention dans ses travaux principalement sur les régions II "environnement organisationnel et administratif", III "environnement humain immédiat" et V "soi".

TABLÉAU 2-1- (suite)

Principales composantes de l'univers psycho-social du fonctionnaire
engagé dans un processus de bilinguisation.

Région-V- Sol

- o Une image de soi.
- o Des valeurs.
- o Des attitudes.
- o Des motivations.
- o Des aptitudes générales et spécifiques dans l'apprentissage
d'une langue seconde.

TABLÉAU 2-1- (suite)

Principales composantes de l'univers psycho-social du fonctionnaire engagé dans un processus de bilinguisation.

Régions-IV- L'objet de l'apprentissage

Tel que structuré dans le cadre du PFL du Bureau des Langues, l'objet de l'apprentissage est le suivant:

- o des habiletés à lire dans la langue seconde;
- o des habiletés à écrire dans la langue seconde;
- o des habiletés à comprendre la langue seconde parlée;
- o des habiletés à parler la langue seconde.

Ces habiletés sont par ailleurs graduées selon quatre niveaux: 04, 03, 02 et 01. Le niveau 01 représente le niveau le plus élevé.

TABLEAU 2-1- (suite)

Principales composantes de l'univers psycho-social du fonctionnaire engagé dans un processus de bilinguisation.

Sous-régions de la région-III- spécifiques à la situation formelle d'apprentissage, dans une classe, dans un Centre de formation.

- o La direction et le personnel administratif du Bureau des Langues et des Centres de formation.
- o Les professeurs.
- o Les normes informelles: elle s'appliquent ici, en particulier, au comportement d'apprentissage (participation, étude, recherche, manifestation de l'acquis).
- o Les sous-régions "supérieurs hiérarchiques" et "clients" ne s'appliquent pas.

TABLÉAU 2-1- (suite)

Principales composantes de l'univers psycho-social du fonctionnaire engagé dans un processus de bilinguisation.

Région-III-L'environnement humain immédiat (suite)

- o Des normes informelles: des standards de comportement, des attentes sur la façon de voir les choses, sur la façon de réagir aux situations et de ressentir certaines choses ou face à certaines personnes; bref, des attentes quant à la façon d'être dans ses rapports avec toutes les régions et sous-régions du champ phénoménologique et, en particulier, le rôle formel.
- o Des comportements et des pratiques qui sont le reflet fidèle des rôles formels ou le signe de leur adoption ou de leur négation.
- o Des échanges (communications):
 - verbaux ou écrits;
 - dans une langue ou dans l'autre.
- o Des pressions destinées à assurer la conformité aux normes informelles: remarques, moqueries, critiques, bris de communication, rejet, manigances, ostracisme.

TABLEAU 2-1- (suite)

Principales composantes de l'univers psycho-social du fonctionnaire engagé dans un processus de bilinguisation.

Région-III- L'environnement humain immédiat

o	Des supérieurs hiérarchiques: ministre, sous-ministres, directeurs, chefs de groupe, chefs d'unité, superviseurs, etc.	o	Des collègues de travail:	-	membres du même groupe ethnique que le fonctionnaire;	-	membres de l'autre groupe ethnique.	o	Des groupes de travail: équipe ayant reçu un mandat spécifique.	o	Des leaders: membres influents du groupe de travail.	o	Des "clients" auxquels le fonctionnaire rend des services professionnels:	-	Ils sont externes: le public;	-	Ils sont internes:	.	Les subalternes;	.	Les fonctionnaires qui recourent aux services de personnel et de formation, aux services administratifs et financiers, aux services d'information et de bibliothèque;	.	Les fonctionnaires des unités de langue française;	.	Les fonctionnaires occupant des postes où le français ou l'anglais est essentiel;	.	Les fonctionnaires des bureaux situés à l'intérieur des régions identifiées au paragraphe 4b de la Circulaire du Conseil du Trésor no: 1973-88.	o	Des valeurs informelles: des objectifs poursuivis par les personnes, indépendamment des deux valeurs formelles de l'organisation (cf. région-II-).
---	--	---	---------------------------	---	---	---	-------------------------------------	---	---	---	--	---	---	---	-------------------------------	---	--------------------	---	------------------	---	---	---	--	---	---	---	---	---	--

TABLEAU 2-1- (suite)

Principales composantes de l'univers psycho-social du fonctionnaire engagé dans un processus de bilinguisation.

Sous-régions de la région -II- spécifiques à la situation d'apprentissage formel, en classe, au Bureau des Langues (dans les Centres de formation).

- o Une structure administrative propre au Bureau des Langues et aux Centres de formation.
- o Une organisation pédagogique donnée:
 - une classification des étudiants par niveau de compétence dans la langue seconde;
 - des programmes par niveaux;
 - des horaires de travail;
 - des méthodes pédagogiques variées;
 - des modes de contrôle et d'évaluation précis.
- o Des objectifs précis: l'atteinte du niveau d'habileté correspondant au classement des étudiants.
- o Des rôles formels de professeur et d'étudiants.
- o Un environnement physique différent de celui du ministère.

TABLÉAU 2-1- (suite)

Principales composantes de l'univers psycho-social du fonctionnaire engagé dans un processus de bilinguisme.

Région-II - L'environnement organisationnel et administratif (suite)

Des rôles formels (postes) dotés d'exigences linguistiques définies dans des conditions spécifiques (l'ensemble de la circulaire du SCT no: 1973-88);

Une structure d'implantation: la Direction des Langues officielles (DLO) du Conseil du Trésor - la Direction des Langues officielles de la Commission de la Fonction publique;

Des procédures d'implantation: l'Organisation Administrative des Langues officielles (OALO);

Une structure de formation linguistique: le Bureau des Langues en est le mécanisme opératoire;

Une structure minimum d'attribution de "récompenses et punitions": à cause des exigences linguistiques des postes, la mobilité professionnelle des fonctionnaires s'en trouve globalement modifiée (restreinte pour les uns, facilitée pour les autres); l'habileté linguistique du fonctionnaire devient source de "récompense" ou de "punition";

Une structure de contrôle: le Commissaire aux Langues officielles.

TABLÉAU 2-1- (suite)

Principales composantes de l'univers psycho-social du fonctionnaire engagé dans un processus de bilinguisation.

Région-II- L'environnement organisationnel et administratif

o Deux normes formelles:

- "Il incombe à chaque ministère et organisme du gouvernement de veiller à ce que le public puisse communiquer avec lui et obtenir des services dans les deux langues officielles" (Circulaire du Conseil du Trésor no: 1973-88, p. 5, para. 4A);
- "Les fonctionnaires du Gouvernement du Canada doivent pouvoir travailler dans la langue officielle de leur choix" (id., p. 6, para. 4B).

o Deux valeurs formelles:

- Le respect des "droits des Canadiens d'expression française de communiquer en français et des droits des Canadiens d'expression anglaise de communiquer en anglais" (id., p. 4, para. 3);
- L'égalité des chances pour les fonctionnaires d'expression française et les fonctionnaires d'expression anglaise (id., pp. 6-7, para. 4B).

o Des bases légales à la politique gouvernementale sur les langues officielles dans la Fonction publique fédérale:

- La loi sur les langues officielles (1969);
- La déclaration du premier ministre Pearson sur le bilinguisme en 1966;
- Le document constitutionnel intitulé "Fédéralisme de l'avenir" (1968);
- La déclaration du premier ministre Trudeau en 1970 concernant le livre 3 du Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme;
- La déclaration du Gouvernement du 14 septembre 1970 concernant l'établissement des unités de langue française;
- Les objectifs de direction en matière de bilinguisme annoncés par le Gouvernement en 1971 (id., p. 4, para. 1).

TABLÉAU 2-1-

Principales composantes de l'univers psycho-social du fonctionnaire engagé dans un processus de bilinguisme.

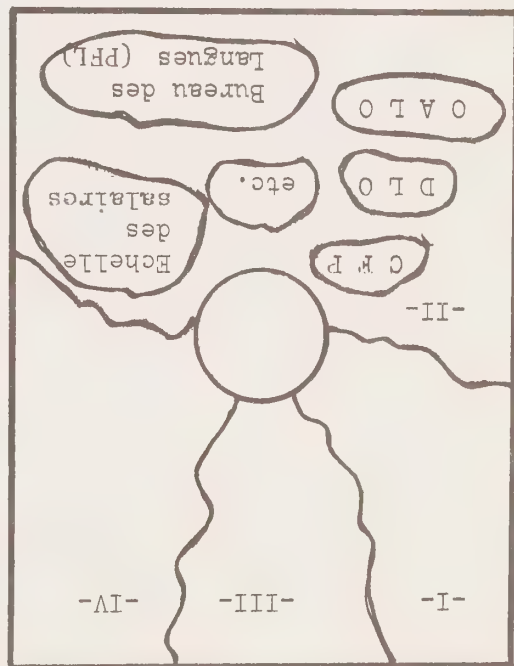
Région-I - L'environnement culturel et politique

o	Deux groupes ethniques fondateurs de l'association politique qu'est le Canada: les canadiens français et les canadiens anglais.
o	Deux cultures principales.
o	Un projet politique: l'unité canadienne.
o	Un phénomène socio-culturel: le bilinguisme.
o	La loi sur les langues officielles: elle assure au français et à l'anglais le statut de langues officielles du Canada pour tout ce qui relève du Parlement et du Gouvernement du Canada (Loi sur les langues officielles. 1968 - 69, c. 54, art. 2.).
o	Des personnes, membres de l'un ou l'autre groupe culturel.
o	Une famille.
o	Des associations sportives, sociales, para-politiques: v.g. YMCA - Kivaniis, Club de curling.
o	Des amis.

2.2.2 Liste des principales composantes comprises dans
chaque des régions

Nous avons reproduit au tableau des pages suivantes la liste des principales composantes de chacune de ces régions et sous-régions, qu'il nous apparaît essentiel de considérer dans une étude sur le processus de bilinguisation. On retrouvera plus loin ces différents éléments, soit dans les instruments de mesure utilisés, soit comme matériel de référence dans l'analyse et l'interprétation des résultats. On pourra constater à la lecture de ce tableau, que ce sont aux régions -II- "L'environnement organisationnel et administratif", -III- "L'environnement humain immédiat" et -V- "Région du sol" qu'il faudra accorder le plus d'importance dans notre étude. La région -I- "L'environnement culturel et politique" ne sera abordée que très sommairement et la région -IV- "L'objet de l'apprentissage" fait l'objet d'une étude poussée par le Groupe de recherche B.

L'importance phénoménologique d'une sous-région dans une région peut varier dans le temps. Par exemple, les PFL, comme sous-région de la région du contexte organisationnel et administratif, occupent plus d'espace et apparaissent avec plus de clarté lors du passage du fonctionnaire dans un PFL qu'avant sa venue dans ce programme (fig. 2-7).



AVANT LE PFL

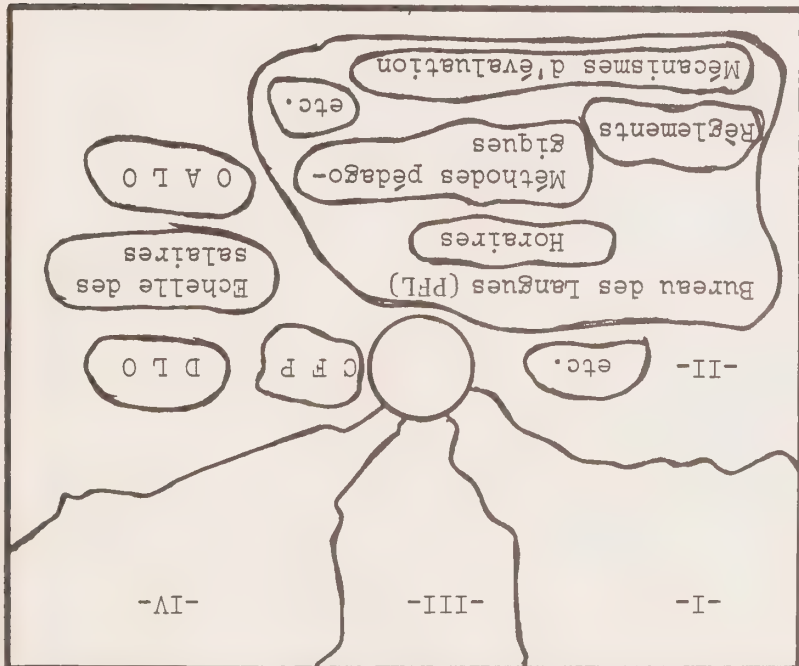


Fig. 2-7 La configuration du champ phénoménologique avant et pendant le séjour dans un PFL.

Enfin, la conduite du fonctionnaire dans son univers peut être envisagée comme la résultante d'un champ de forces s'exerçant sur celle-ci pour en déterminer le "niveau".¹⁴ Ces forces s'exercent essentiellement dans les rapports multiples de l'individu avec les différentes régions et sous-régions de son univers.

¹⁴ Voir la section 2.3.2.2 à ce sujet.

La configuration de la situation d'apprentissage du fonctionnaire telle que vécue par lui peut varier dans le temps. Cette variation est intéressante à étudier du point de vue des rapports avec la région -IV-, soit celle de l'objet d'apprentissage (fig. 2-6).

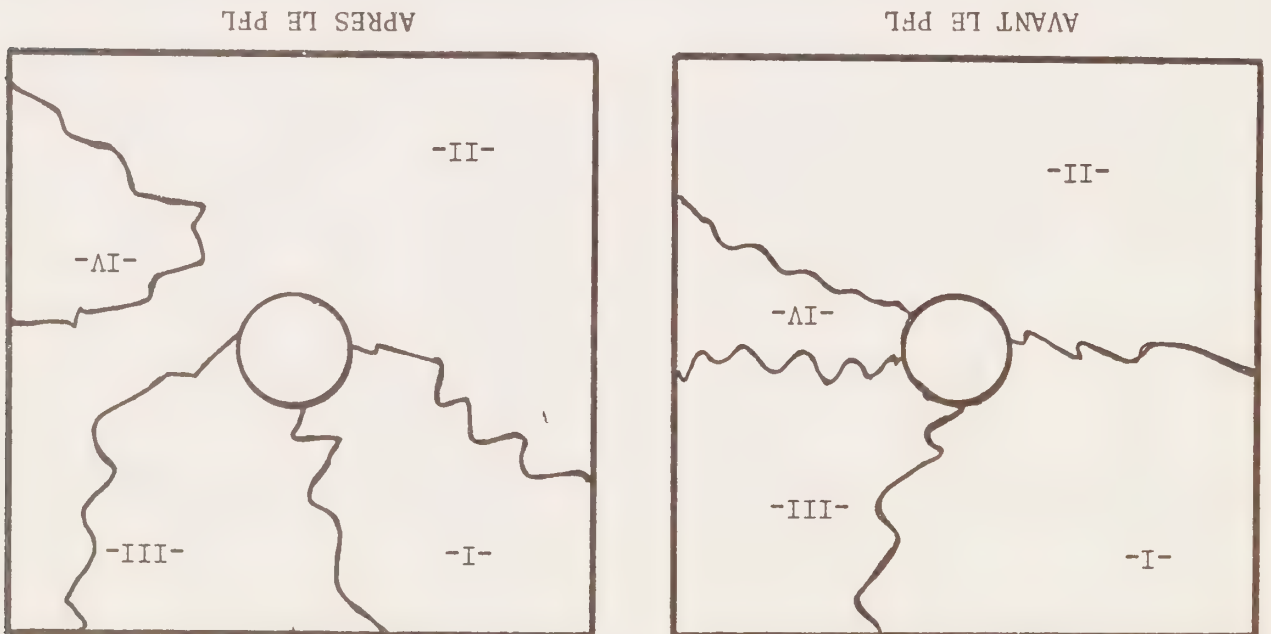


Fig. 2-6 Exemple de la modification des rapports avec les différentes régions avant et après avoir été exposé à la situation formelle d'apprentissage pour un fonctionnaire qui aurait échoué.

Dans l'exemple ci-dessus, le séjour dans un PFL aurait eu pour effet d'éloigner le fonctionnaire de la région des habiletés linguistiques à acquérir (région -IV-) et le fonctionnaire aurait restreint son rapport avec la région de l'environnement culturel (région -I-); il aurait maintenu constant son rapport avec la région de l'environnement humain immédiat (région -III-), mais son rapport avec la région de l'environnement organisationnel et administratif serait grandement modifiée (région -II-). Etant, en effet, forcé de renoncer à un poste convoité, son rapport avec l'organisation serait devenu l'objet majeur de ses préoccupations (la région dans laquelle ses conduites de toutes sortes seraient les plus intenses). Le PFL lui-même, en tant que sous-région de la région -II-, ferait probablement l'objet d'une partie importante de son activité (psychologique et comportementale).

Une conduite donnée du fonctionnaire (par exemple, l'échec dans l'apprentissage de la langue seconde) peut être envisagée sous l'angle des rapports particuliers entretenus avec les différentes régions de son univers et sous l'angle des rapports particuliers des régions entre elles (fig. 2-5).

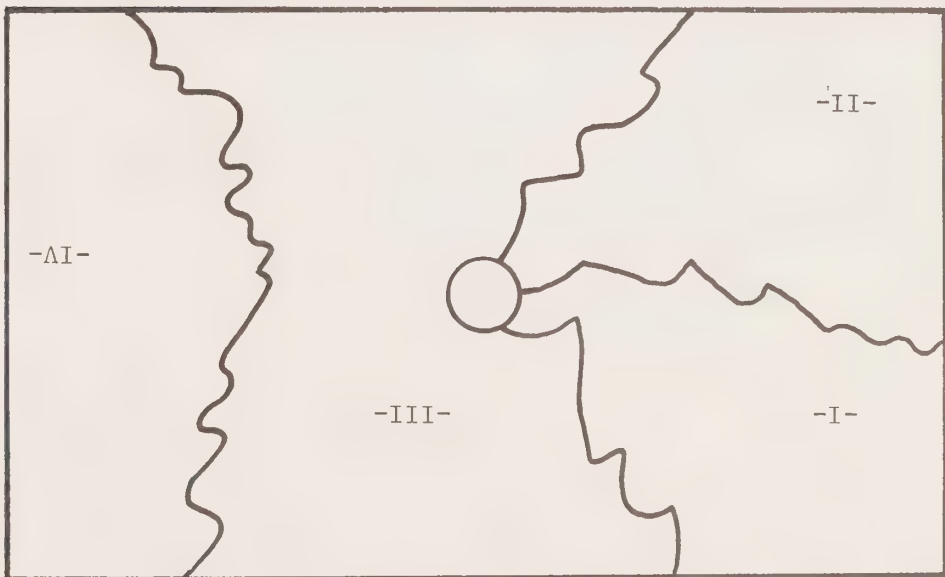


Fig. 2-5 Représentation topographique d'un échec dans l'apprentissage de la langue seconde.

Dans l'exemple ci-dessus, les rapports avec l'environnement humain immédiat (Région -III-) auraient complètement coupé le fonctionnaire de la région des habiletés linguistiques à acquérir (Région -IV-). L'univers dans lequel se situe la conduite du fonctionnaire varie, au plan phénoménologique, en fonction du jeu particulier des mécanismes psychologiques de l'individu. La représentation topographique de l'univers de l'individu constitue de fait son champ phénoménologique.

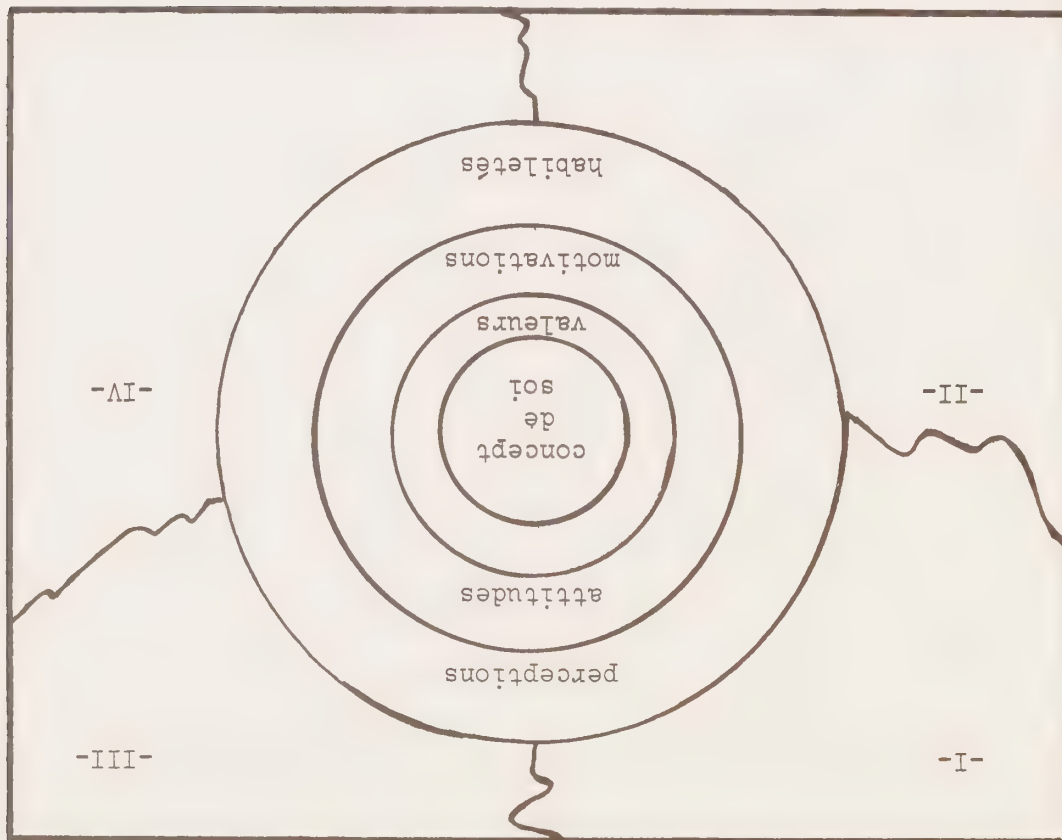


Fig. 2-4 La région du soi et ses sous-régions.

La région du soi (V) du fonctionnaire est un ensemble de sous-régions intégrées dans le concept de soi : valeurs, attitudes, motivations, habiletés, perceptions (fig. 2-4). C'est en référence à cet ensemble intégré qu'il se déplace, agit et réagit dans les autres régions. L'interaction des sous-régions intervient dans toute conduite intentionnelle de l'individu.

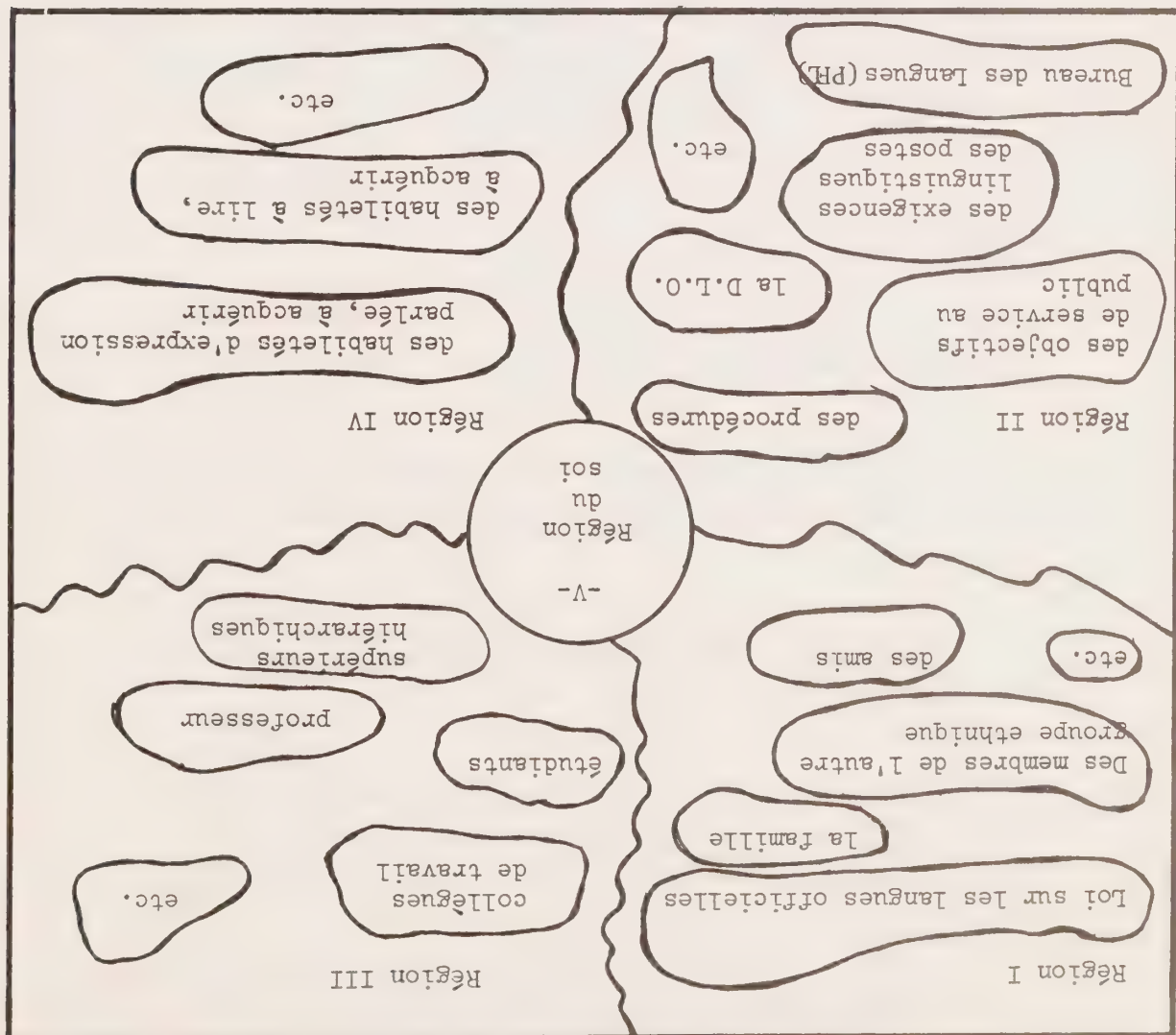


Fig. 2-3 Exemples de sous-régions dans l'univers de la situation d'apprentissage du fonctionnaire fédéral.

Chacune des régions de l'univers dans lequel se meut le fonctionnaire peut être décrite en elle-même, en étant divisée en sous-régions correspondant chacune à une partie d'une région (fig. 2-3).

2.2 REGIONS DE L'ENVIRONNEMENT PSYCHO-SOCIAL DU FONCTIONNAIRE

AFFECTEES PAR LE PROCESSUS DE BILINGUISATION

L'apprentissage d'une langue seconde engage le fonctionnaire dans un processus de changement qui implique non seulement plusieurs composantes psychologiques individuelles, mais aussi l'ensemble de son univers psycho-social.

2.2.1 Représentation de l'environnement psycho-social en cinq régions

Pour les fins de la présente étude, nous sommes représentés cet univers comme étant composé de cinq principales régions¹³ (fig. 2-2).

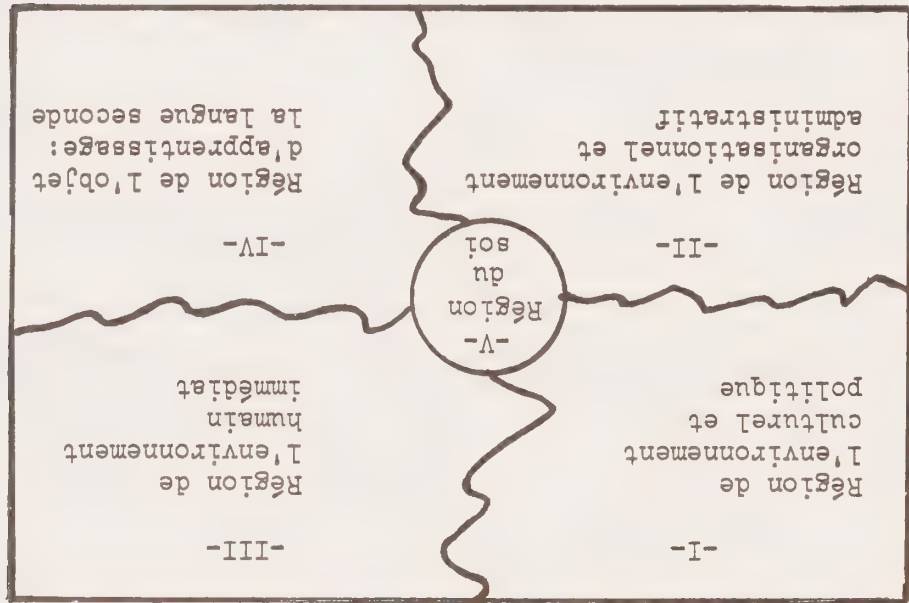


Fig. 2-2 Représentation topographique générale de la situation du fonctionnaire en regard de l'apprentissage d'une langue seconde (le cercle (V) représente le fonctionnaire).

¹³ L'idée de la représentation topographique d'une situation est empruntée à : Kurt Lewin (1951). Field theory in social science. New York: Harper.

RESUME DE LA SECTION 2.1

En résumé, une étude systématique du processus de changement psycho-social à travers lequel passe le fonctionnaire qui veut devenir bilingue doit, idéalement, comprendre l'ensemble des composantes psychologiques individuelles suivantes:

- o la personnalité et le concept de soi

- o les valeurs

- o les attitudes et les motivations

- o les aptitudes générales et spécifiques.

Cette étude devrait aussi, idéalement, suivre le fonctionnaire tout au long de son processus de bilinguisation. Mais, à défaut d'une étude longitudinale permettant de "filmer" l'ensemble de ce processus, il faut à tout le moins obtenir des "photographies" à trois moments cruciaux:

- o AVANT que le fonctionnaire s'engage dans un PFL

- o PENDANT son séjour dans ces programmes

- o APRES son retour dans la Fonction publique canadienne.

La motivation se caractérise par sa proximité avec l'action. Son intensité peut être directement déduite du comportement de l'individu, des efforts qu'il fournit (v.g. la répétition des nouveaux comportements). Elle peut être considérée comme fermement d'action. Elle mobilise une série de comportements déjà acquis (unités stimulus-réponse) afin de donner une orientation précise au comportement. La motivation fait le pont entre les attitudes et les valeurs d'une part, et l'action d'autre part.

Les valeurs sont des normes à partir desquelles l'individu juge ce qu'il est désirable de penser ou de faire. L'influence qu'elles exercent sur le comportement les situe au coeur même du système par opposition aux attitudes qui occupent une place périphérique. Ce sont elles qui facilitent l'adhésion à des objectifs et l'adoption des moyens permettant de les atteindre. Les valeurs sont dites terminales quand elles se rapportent à des états finals (bonheur, liberté, reconnaissance sociale, etc.) idéalisés personnellement ou socialement; les valeurs sont dites instrumentales lorsqu'elles se rattachent aux moyens jugés - personnellement ou socialement - adéquats (ambition, compétence, obéissance, indépendance, etc.) (Rokeach, 1973).

Les valeurs ont aussi comme fonction le maintien, le développement et la défense du concept de soi. Enfin, les valeurs constituent le pont qui relie l'individu au groupe social. C'est par elles, par exemple, qu'il s'intègre dans des systèmes religieux, politiques, etc. Elles lui fournissent encore des éléments lui permettant d'influencer son milieu. Inversement, elles peuvent lui servir de justification à sa non-intégration à la société.

Les attitudes occupent une position plus périphérique dans la hiérarchie de ce système. Une attitude se rapporte à un objet ou à une situation spécifique; elle traduit dans la réalité complexe et diversifiée des principes établis par les valeurs. Une constellation d'attitudes peut donc se rattacher à une seule valeur; la permanence relative de cette constellation dépend directement de l'importance pour l'individu de la valeur correspondante.

Les attitudes traduisent des dispositions à répondre de façon constante et se caractérisent par des sentiments positifs ou négatifs envers les aspects psychologiques et sociaux de la réalité. Elles s'acquièrent et s'intègrent à travers l'expérience et l'apprentissage. Les milieux social, culturel et organisationnel alimentent les attitudes d'un matériel plus ou moins formel.

Cette double composition fait de lui un concept central du comportement humain. Il est donc capital, pour tout individu, de défendre, de maintenir et de développer ce concept de soi qui commande l'estime de soi-même, sentiment qui transcende tous les autres et influence l'action.

Considéré d'un point de vue dynamique, le concept de soi est un système hiérarchisé constitué de quatre sous-systèmes qui entrent en interaction: les valeurs, les attitudes, la motivation et l'intelligence. On ne considérera ici que les trois premiers sous-systèmes (fig. 2-1)¹².

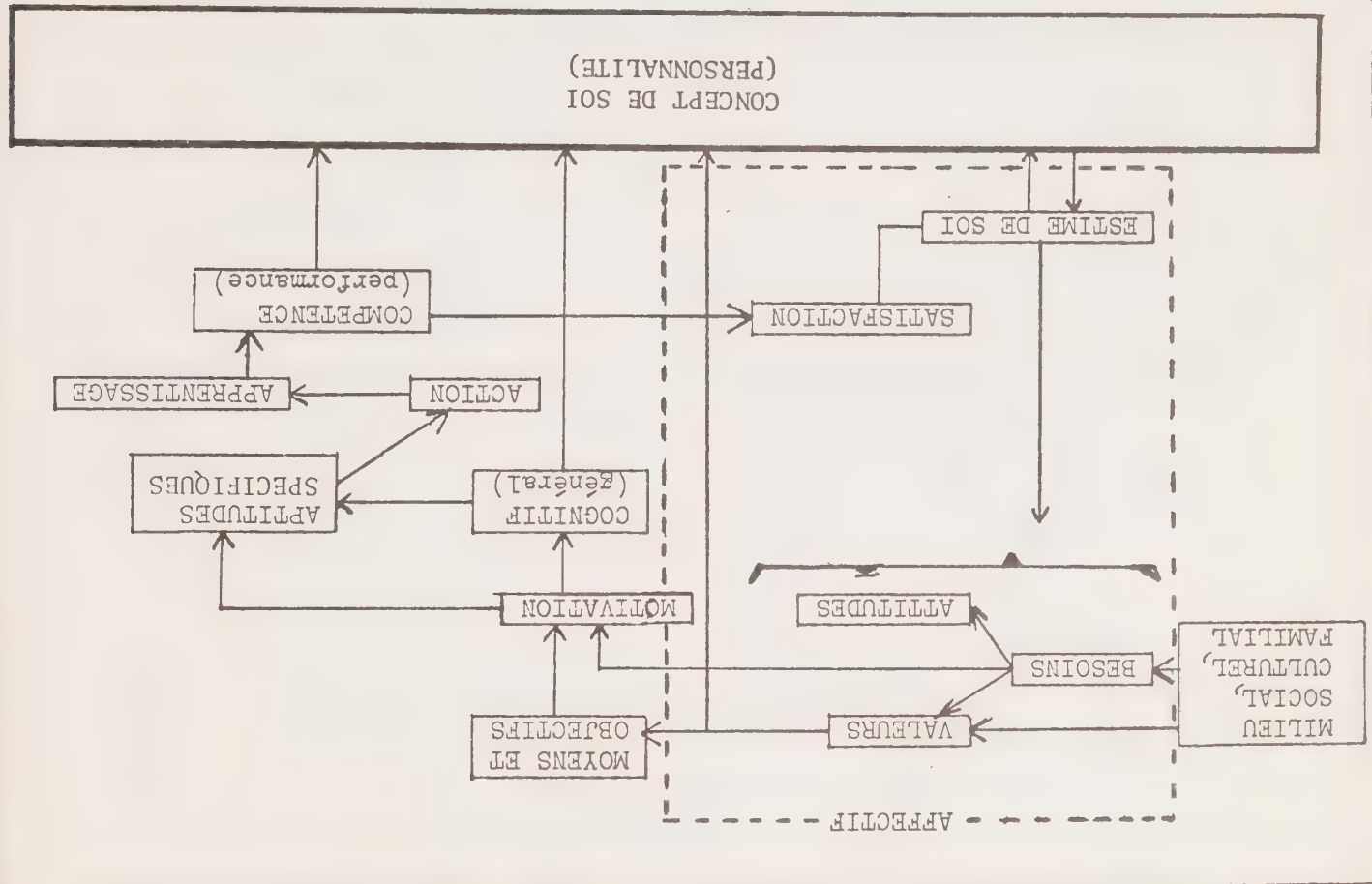


Fig. 2-1 Le concept de soi d'un point de vue dynamique.

¹² On trouvera la présentation et la discussion des variables "aptitudes générales" et "spécifiques" dans le rapport du Groupe de recherche B. Il en est de même pour les variables "personnalité" que nous n'avons pas expliquées dans le présent texte.

Pour pouvoir analyser tout changement dans le comportement des individus, il faut se référer au comportement humain comme tel : ses lois, ses composantes, son dynamisme. Il convient aussi de mettre en lumière la dimension sociale intégrante du comportement individuel.

Les principales recherches sur l'apprentissage d'une langue seconde ont déjà fait valoir l'importance des composantes psychologiques individuelles telles que la personnalité, les aptitudes, les attitudes, etc., dans ce processus (Jakobovits, 1970, Edwards et Casserly, 1971, Gardner et Lambert, 1972, etc.). Les auteurs dans ce domaine semblent d'accord aussi pour dire que les attitudes et la motivation et d'autres variables de personnalité sont des facteurs aussi importants que les aptitudes pour expliquer la réussite dans un PFL. Cependant, comme l'a déjà souligné Jakobovits (1970), repris par Edwards (1976), ces variables, surtout les variables de personnalité, les valeurs, etc., n'ont pas encore fait l'objet d'étude systématique dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde. En outre, il n'est fait aucunement mention dans tous les travaux que nous avons consultés des variables du concept du soi, ni non plus des dimensions psycho-sociales. Pourtant, le concept de soi peut être considéré, tout comme la personnalité d'ailleurs, comme le déterminant premier du comportement. Le concept de soi comprend tous les éléments cognitifs que, consciemment ou non, l'individu entretient à propos de lui-même, depuis l'image de son corps jusqu'à celle de ses "habiletés" intellectuelles, y compris les connotations affectives qui s'y attachent.

Le concept de soi comporte, en outre, un caractère social, du fait qu'il s'édifie à partir de jugements, d'actions, de comparaisons impliquant l'environnement familial aussi bien que le milieu de travail et que le milieu social en général (institutions sociales). Il s'acquiert donc par le biais des mécanismes de socialisation aussi bien que par l'auto-analyse.

niveau de motivation. Cette période d'apprentissage intense fait également ressortir le rôle du groupe de classe. Les types d'interactions du fonctionnaire avec les professeurs, avec les étudiants et ceux des professeurs avec les autres étudiants subissent probablement les tensions reliées à l'effort qu'ils doivent fournir. La présence de conflits dans la classe risque d'interférer avec l'évolution de l'apprentissage et est susceptible de conférer à la langue ainsi qu'à la culture secondes une nuance négative qui va probablement diminuer significativement l'intérêt à l'apprentissage et, par conséquent, la performance.

2.1.1.3 Période d'utilisation

Au moment où le fonctionnaire réintègre son milieu de travail, il doit apprendre à appliquer les connaissances acquises à des situations réelles et continuer seul à améliorer son rendement. Les attitudes et le comportement du public, de ses collègues et de ses supérieurs ont alors une influence primordiale sur les efforts qu'il fournira en ce sens. Il doit remplir ses fonctions avec la même compétence qu'avant tout en satisfaisant aux exigences linguistiques de son poste. On peut imaginer certaines circonstances où surviennent des conflits entre l'accomplissement de la tâche et l'utilisation de la langue seconde.

En résumé, il nous apparaît important d'étudier ce qui se passe au cours du processus de "bilinguisation" du fonctionnaire à trois moments critiques: AVANT, PENDANT et APRES les PFL.

Plusieurs fonctionnaires, de retour du PFL, accèdent, par promotion, à un nouveau poste. Celui qui se trouve dans cette situation doit traverser une période d'adaptation au travail pendant laquelle il réalise les nouvelles exigences de son développement professionnel. Il se familiarise avec les aspects formels et informels de ses nouvelles fonctions tout en s'établissant des critères de performance et de rendement. Les paramètres de l'intensité, de la longueur et de l'étendue de cette adaptation permettent de déduire l'importance de leur interaction avec l'utilisation de la langue seconde dans son nouveau milieu de travail.

quitte son milieu de travail et passe du statut de personne qualifiée au statut d'étudiant. Les professeurs représentent des personnes d'autorité qui le placent souvent, en comparaison avec sa situation au travail, en confrontation avec sa performance, et ceci, devant un groupe d'individus qui peuvent n'avoir en commun que leur niveau de connaissance de la langue seconde.

Cette période suscite donc un changement dont les dimensions psycho-sociales revêtent une importance primordiale; ces dimensions détermineront le niveau d'implémentation du fonctionnaire pendant le reste du P.T.L. S'il se sent bousculé par les événements et que l'anxiété reliée à son début de performance en classe l'empêche d'y trouver quelque satisfaction, il y a de bonnes chances qu'il ne mobilise pas adéquatement ses habiletés d'apprentissage pour amorcer un processus de changement.

2.1.1.2 Période d'élaboration et de consolidation

À la suite de la période des préliminaires, on peut dire que le fonctionnaire s'installe dans un processus dont les composantes de changement se rapprochent davantage des conduites d'apprentissage et de performance. Il a désormais l'occasion de s'impliquer dans un processus d'évolution en profondeur. En même temps qu'il apprend, qu'il généralise et qu'il transfère des apprentissages étroitement liés à la production linguistique, le fonctionnaire vit des phénomènes psycho-sociaux importants. Les éléments culturels du second groupe ethnique deviennent inhérents à l'apprentissage de la langue. Ces éléments finissent par faire partie du contenu devant lequel le fonctionnaire doit prendre position. Le processus d'apprentissage linguistique devient simultanément plus difficile; après la maîtrise des quelques habiletés élémentaires du début, le fonctionnaire accède à des niveaux plus élevés dans son apprentissage et doit par le fait même réorganiser ce qu'il a déjà appris. Le fonctionnaire se voit donc enclin à comparer sa performance à la valeur que représente pour lui la maîtrise d'une langue étrangère imbriquée d'éléments culturels et sociaux du deuxième groupe ethnique. L'effort intense qu'il doit déployer le confronte sans cesse à son

2.1 PROCESSUS DE "BILINGUISATION" ET INDIVIDU

Comment se déroule le processus de "bilinguisation" du fonc-
tionnaire? Quelles sont les principales composantes psychologiques
individuelles qui sont affectées par ce processus?

2.1.1 Etapes du processus de "bilinguisation"

Le changement associé à la formation linguistique du fonc-
tionnaire peut être divisé en trois périodes critiques:

- La période des "préliminaires": AVANT la formation
- La période d'"élaboration et de consolidation": PENDANT la formation
- La période d'"utilisation": APRES la formation

2.1.1.1 Période des préliminaires

On peut affirmer qu'avant d'entreprendre un PFL¹⁰, le fonc-
tionnaire a déjà certaines attitudes vis-à-vis de la langue seconde en
général, de son utilité dans son milieu de travail et vis-à-vis des
personnes de l'autre groupe ethnique. Il a déjà une certaine connais-
sance des réactions de ses collègues et de ses supérieurs face à l'appren-
tissage et à l'utilisation de la langue seconde.

Le fonctionnaire est ensuite confronté à une série d'infor-
mations et de situations nouvelles. Il reçoit quelques informations
d'introduction au PFL¹¹ et subit une série d'épreuves d'évaluation
destinées à lui favoriser le cheminement à l'intérieur même du PFL. Il

10 PFL: Programme de Formation Linguistique.

11 Informations qui s'avèrent insuffisantes et insatisfaisantes, comme
on pourra le constater à la lecture du rapport E-1.

CADRE CONCEPTUEL SUR LEQUEL S'APPUIENT
LES RECHERCHES DU GROUPE C

A partir de ce que nous venons de voir dans le chapitre précédent au sujet de la problématique et des objectifs du bilinguisme canadien, il est facile de se rendre compte de la complexité du processus de changement psycho-social à travers lequel le fonctionnaire doit passer pour devenir bilingue. Ce processus de changement est influencé par des facteurs multiples qui proviennent, soit de l'individu lui-même, soit du milieu organisationnel dans lequel il travaille, soit du milieu pédagogique où il doit suivre sa formation linguistique. Dans le présent chapitre, nous exposons le cadre conceptuel que nous avons élaboré pour étudier ces différents facteurs et les liens qu'ils entretiennent entre eux, et nous expliquons le rationnel sur lequel nous nous sommes appuyés pour procéder au choix des variables les plus pertinentes.

Une première section de ce chapitre est consacrée à la présentation sommaire du processus de changement que le fonctionnaire suit pour devenir bilingue et des composantes psychologiques individuelles qui en sont affectées, une deuxième section à la description des diverses "régions" de l'environnement psycho-social du fonctionnaire touchées aussi par ce processus, une troisième section à l'analyse des principaux facteurs qui sont susceptibles d'influencer le fonctionnaire dans son milieu de travail AVANT et APRÈS sa formation linguistique, une quatrième section à l'analyse des facteurs qui risquent de jouer dans la situation d'apprentissage, durant la formation linguistique du fonctionnaire.

Cadre conceptuel sur lequel s'appuient
les recherches du groupe C

CHAPITRE II

RESUME DE LA SECTION 1.2

L'objectif central du Programme des Langues officielles est de permettre à la Fonction publique de passer d'une situation d'unilinguisme anglais à une situation de bilinguisme. Pour permettre l'atteinte de cet objectif, le Parlement a adopté (juin 73) une résolution définissant deux ordres de modalités d'application de la politique linguistique: administratif et linguistique.

Les directives administratives définies jusqu'à présent ont porté sur:

- o L'identification des postes bilingues:
- un premier estimé (déc. 72) des postes exigeant à la fois le français et l'anglais a donné lieu à l'identification de près de 25,000 postes bilingues alors qu'un deuxième (nov. 74) portait ce nombre à 53,584 pour l'ensemble de la Fonction publique;
- o Les modalités et critères de désignation de ces postes: dates de désignation, type de poste, etc.;
- o La création d'"unités de langue française"; Les unités de la langue française ont été créées à titre expérimental en août 1971 (457 ULF comprenant quelque 29,000 fonctionnaires dont 26,000 au Québec). En août 1975, ces ULF sont transformées en "unités travaillant en français"; ces dernières sont limitées à la Région de la Capitale nationale.

Les directives d'ordre linguistique ont permis de définir des niveaux de bilinguisme et des exigences linguistiques pour les postes bilingues. Quatre niveaux allant de "01" (niveau le plus élevé) à "04" ont été établis pour chacun des savoirs linguistiques habituels: savoir lire, savoir comprendre, savoir écrire et savoir parler. Un examen officiel du Gouvernement, le ECL/LKE, a été construit pour mesurer le niveau de connaissance (01 à 04) des fonctionnaires pour chacun de ces savoirs. Les exigences linguistiques des postes bilingues, définies en termes de comportements linguistiques pour chaque savoir, ont été déterminées par la Commission de la Fonction publique (Dossier de mise en oeuvre).

TABLEAU 1-7-*

MANUEL OALO - VOLUME I

OLAS MANUAL - VOLUME I

TABLEAU E.1

NIVEAU DE CONNAISSANCE
LINGUISTIQUE ET NORME
CORRESPONDANTE DE L'ECL
PAR CATEGORIE D'EMPLOI ET
GROUPE D'OCCUPATION

TABLE E.1

LEVEL OF LANGUAGE KNOWLEDGE
AND CORRESPONDING NORM OF
THE LKE BY EMPLOYMENT
CATEGORY AND OCCUPATIONAL GROUP

EMPLOYMENT CATEGORY CATEGORIE D'EMPLOI	LEVEL & NORM					
		SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNEL	TECHNICAL TECHNIQUE	EXECUTIVE DIRECTION		
CODE 01 (MAXIMUM) LKE/ECL 400B	FS 4-5 LKE Administrators- tous-scores Administrateurs- correcteurs de l'ECL					
		AS IS OM PE PM CO FS 1-3 WP	TE	AC LA AR AU 3-7 MT PS SG ED EN 3-7 SW 3-6 UT HR ES	AI 3-10 AO EG 3-11 EL 3-7 RO 3-8 TI	SX
CODE 02 LKE/ECL 400B						
		CS FI PG	ST	AG MA AU 1-2 MD NU CH DE EN 1-2 PH PC SW 1-2 VS	AI 1-2 EU GT PI RO 1-2 SI SP	
CODE 03 LKE/ECL 400B						
		CM CR DA OE	SE	DD EL 1-2 PY SO		
CODE 99 SPECIALIZED SKILLS COMPÉTENCES PARTICULIÈRES						
CODE 22 LKE/ECL 400B						

AMENDMENT/MODIFICATIF	
No/N°	Date/Date

* Tableau tiré du Manuel OALO.

1.2.2 Normes et standards linguistiques

Sous l'étiquette "normes et standards linguistiques" se placent les données relatives à différents niveaux de bilinguisme et aux exigences linguistiques des postes. Comme le rappelle la circulaire 1973-88 du Conseil du Trésor :

"En identifiant les postes comme bilingues, il faut se rappeler que les différents postes exigent divers niveaux de "bilinguisme". Pour certains postes, par exemple, il suffira de pouvoir traiter de questions simples et directes dans les deux langues officielles; pour d'autres, il sera nécessaire de bien comprendre l'autre langue, mais il suffira de pouvoir la parler passablement bien; pour d'autres encore il faudra pouvoir parler, comprendre et écrire les deux langues officielles telles qu'elles sont utilisées habituellement; et enfin pour d'autres - sans doute très peu nombreux - on exigera une plus grande habileté à parler et à comprendre et la langue ordinaire et la langue technique. La Commission de la Fonction publique, en consultation avec les ministères, déterminera le niveau de connaissances linguistiques requis pour chaque poste".

Nous allons discuter, dans les paragraphes qui suivent, la question des niveaux de bilinguisme et celle des exigences linguistiques des postes.

1.2.2.1 Niveaux de bilinguisme

La circulaire citée plus haut nous informe que les postes bilingues de la Fonction publique ne sont pas tous effectivement bilingues puisque le mot "bilinguisme" est entre guillemets. La compétence en langue seconde se subdivise, dans ce cas-ci, en quatre niveaux généraux (01, 02, 03 et 04) pour chacun des savoirs linguistiques habituels : savoir lire, savoir comprendre, savoir écrire et savoir parler.

Tous les postes identifiés comme bilingues par chacun des ministères portent une étiquette indiquant le niveau de bilinguisme requis pour le poste. Ce sont les gestionnaires des ministères, en

Ces nouvelles politiques visent à transformer les ULF en UTF et à limiter ces dernières à la Région de la capitale nationale. On peut constater qu'elles sont issues des recommandations successives des groupes qui ont examiné cette question.

Les dispositions de ce cahier touchent différents points névralgiques des UTF; on y stipule:

- qu'une liste précise des services internes des ministères devra être disponible dans les deux langues;
- que le niveau hiérarchique des chefs d'UTF sera élevé;
- que le pourcentage des postes UTF dans chaque ministère sera plus élevé, ceci en excluant les unités d'enseignement des langues et celles de la traduction;
- qu'il y aura des UTF dans chaque centre de responsabilité majeure;
- que les UTF ne devront dorénavant comprendre que des postes bilingues et des postes français essentiels;
- que les postes bilingues seront de niveau 01 ou de même niveau de connaissance que celui établi pour les postes de français essentiel;
- que les titulaires ne rencontrant pas les exigences linguistiques de leur poste seront mutés, iront en formation ou seront placés dans des unités à l'extérieur des UTF.

des unités de niveau supérieur situées dans les principaux centres de responsabilité de tous les ministères et organismes (le nombre d'employés passera de 3,500 à 8,000); les ULF établies dans la Province de Québec en 1971 ne seront plus nécessaires.

Les diverses modifications apportées à l'implantation et au maintien des ULF dans la Fonction publique canadienne auraient pour effet de limiter considérablement la seule utilisation du français dans les ULF à cause du fait que la proportion des francophones bilingues qui travaillaient dans les ULF et la proportion des anglophones insuffisamment bilingues ou même unilingues étaient trop grandes.

En maintenant le nombre des postes bilingues trop élevé dans les ULF, en acceptant qu'un certain nombre d'anglophones unilingues y soient intégrés, en plaçant les ULF à des niveaux administratifs peu puissants, en accordant une certaine priorité à la formation linguistique des anglophones dans ces unités, les ULF n'ont pas joué le rôle central que prévoyait pour elles la Commission BB et encore moins dans la Région de la Capitale nationale. Personne, d'ailleurs, ne choisit de travailler dans les ULF, parce que les fonctionnaires estiment que le fait de ne pas travailler dans un contexte officiellement bilingue peut minimiser leurs possibilités d'avancement. En général, ceux qui y travaillent se demandent encore comment de telles unités peuvent exister à l'intérieur d'une Fonction publique majoritairement anglophone. D'ailleurs, la pénurie générale d'instruments de travail en français ne fait que renforcer ce sentiment.

Il faudra attendre jusqu'au 6 août 1975 avant que de nouvelles mesures soient prises au sujet des ULF. Le Dossier de mise en oeuvre de la seconde partie de la Résolution de 1973 sur les langues officielles, mis en circulation par le Conseil du Trésor au début de septembre 1975, propose trois politiques: l'une sur la langue de travail, l'autre sur les unités travaillant en français (UTF) et une troisième sur les instruments de travail.

Dans sa déclaration du 23 juin 70, le très honorable Pierre Elliott Trudeau annonce la décision de créer des unités de langue française, mais à titre expérimental seulement afin de juger de la valeur du principe.

Dans sa circulaire du 14 septembre 1970 (N° 1970-95), le Conseil du Trésor donne aux ULF les objectifs et critères d'évaluation suivants: aider le français à devenir de plus en plus, à l'instar de l'anglais, une langue de travail au sein de l'administration fédérale; faciliter le recrutement et la participation de francophones unilingues sur un pied d'égalité avec les anglophones unilingues; créer un milieu où les fonctionnaires anglophones qui ont acquis une certaine compétence dans la langue seconde auront l'occasion d'utiliser et d'améliorer leur français, favoriser dans une plus grande mesure le bilinguisme individuel aux échelons supérieurs de la Fonction publique.

Le communiqué de presse du 17 août 1971 par l'honorable C.M. Drury, président du Conseil du Trésor, annonce la création effective, à titre expérimental, de 457 ULF, comprenant quelque 29,000 fonctionnaires dont 26,600 (330 unités) au Québec travaillant déjà dans une certaine mesure en français. L'expérience doit durer un an.

Ce n'est que deux années plus tard cependant que le président du Conseil du Trésor, alors l'honorable Jean Chrétien, déclarera officiellement que l'expérience des ULF a réussi et que ces dernières ont contribué à accroître l'usage du français dans bon nombre de ministères. Il recommande que ces unités continuent d'exister comme mesure de transition vers une plus grande utilisation du français.

Le 6 août 1975, M. Chrétien présente de nouvelles mesures relatives à l'utilisation du français dans le travail: à l'extérieur de la Région de la Capitale nationale, la langue de travail des fonctionnaires fédéraux sera, en règle générale, le français au Québec et l'anglais dans les neuf autres provinces; dans la Région de la Capitale nationale, le nombre d'unités travaillant en français sera augmenté afin d'inclure

La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, dans son livre IIIA, note la participation limitée des francophones au niveau intermédiaire et supérieur de la Fonction publique, l'usage presque exclusif de l'anglais comme langue de travail, l'acculturation progressive des fonctionnaires francophones, l'impossibilité pour les francophones de faire carrière en français et la mobilité verticale limitée pour eux. Afin de remédier à cette situation, la Commission recommande la création d'unités de langue française, c'est-à-dire d'unités administratives où le français serait la langue de travail. La Commission distingue, pour les ULF trois principaux types de communication: Les services internes des ministères communiqueraient en français avec elles; les ULF communiqueraient en français avec ces services; Le public étranger serait servi dans la langue officielle de son choix.

1.2.1.3 Les unités de langue française

- f) des mesures spéciales sont prévues pour les ministères qui ont des bureaux à l'étranger.
- e) une fois qu'un poste a été identifié comme bilingue et approuvé comme tel, aucun changement ne peut être fait sans obtenir au préalable l'autorisation du Conseil du Trésor;
- d) lorsqu'un poste, qui a été reconnu dans le passé comme requérant la connaissance du français comme essentielle ou celle de l'anglais comme essentielle, devient vacant, il sera identifié comme bilingue immédiatement, à condition que les critères soient respectés;
- c) la date d'effet de la désignation des postes nouvellement créés, qui sont vacants, sera immédiate. Les représentants des agents négociateurs concernés seront informés de la création de ces nouveaux postes avant que ne commence le processus de dotation en personnel;

TABLEAU 1-6- Dates d'affichage et de désignation des postes bilingues	
DATES D'AFFICHAGE	DATES DE DESIGNATION
1er avril 1974	31 mars 1975
1er octobre 1974	30 septembre 1975
1er avril 1975	31 mars 1976
1er octobre 1975	30 septembre 1976
1er avril 1976	31 mars 1977
1er octobre 1976	30 septembre 1977
1er avril 1977	31 mars 1978
1er octobre 1977	30 septembre 1978
1er janvier 1978	31 décembre 1978

Les critères de désignation des postes bilingues sont définis
comme suit:

En procédant à l'identification des postes bilingues ou en déterminant la date d'échéance de la désignation, on devra tenir compte de ce qui suit:

- a) la date d'effet de la désignation d'un poste identifiée comme bilingue sera immédiate, si et lorsque ce poste est occupé par un titulaire bilingue dont la connaissance des deux langues répond aux exigences linguistiques du poste, à moins que le Conseil du Trésor ne donne une autorisation contraire;
- b) Les postes qui ont été précédemment comblés selon le processus de sélection et où la connaissance des deux langues officielles était requise, seront considérés comme étant désignés bilingues;

4) Les postes requis pour communiquer en français avec les unités de langue française, et en anglais ailleurs;

5) Les postes requis dans les bureaux chefs ou dans les bureaux principaux en dehors des régions géographiques désignées.

Pour ce qui est de l'utilisation de la langue seconde dans le travail, deux situations peuvent se présenter: celle de fonctionnaires de langue maternelle minoritaire travaillant dans un milieu utilisant principalement la langue majoritaire, celle des unités de langue française qu'on a dû créer. Nous reviendrons plus loin sur les unités de langue française.

1.2.1.2 La désignation des postes bilingues

Dans la circulaire du Conseil du Trésor faisant suite à la Résolution de juin 1973, il est clairement expliqué que les ministères et agences gouvernementales doivent déterminer la date d'effet de la désignation des postes identifiés comme bilingues au cours de la période de cinq ans se terminant le 31 décembre 1978. On y mentionne également qu'un préavis officiel d'au moins un an sera donné aux titulaires quant à la date à laquelle les postes en question doivent être occupés par des employés bilingues, afin d'accorder aux titulaires unilingues de ces postes l'occasion de devenir bilingues. Cela signifie qu'à partir du début de 1974, tous les postes identifiés comme bilingues qui ne sont soumis à aucune des restrictions stipulées dans la circulaire doivent être accompagnés d'une date de désignation. On a même produit dans le manuel OALO Volume I, annexe D, la liste des dates de désignation suivante (tableau 1-6- de la page suivante):

Pourcentages-cible d'employés bilingues par catégorie administrative
(déclaration de C.M. Drury, mars 71)

TABLÉAU 1-5-

Catégorie administrative	
Haute direction	60
Scientifiques et spécialistes	15
Administration et services extérieurs	50
Techniciens	15
Soutien administratif	35
Exploitation	15

Les principes administratifs d'identification des postes bilingues préparés par le Conseil du Trésor sont les suivants:

- 1) Les postes qui comportent une surveillance directe de postes qui sont occupés ou qui peuvent être occupés et par des francophones et par des anglophones, dans les régions géographiques désignées;

- 2) Les postes requis pour les services internes, tels les services de personnel et de formation, les services administratifs et financiers, et les services d'information et de bibliothèques, dans les régions géographiques désignées;

- 3) Les postes requis pour assurer aux autres ministères les services centraux, tels la dotation en personnel, la formation, la traduction et la consultation, dans les régions géographiques désignées;

Les directives administratives établissent des critères pratiques pour appliquer la loi sur les langues officielles. Les directives que nous allons étudier maintenant portent principalement sur, premièrement, l'identification des postes bilingues, deuxièmement, la désignation des postes en fonction des échéances du Conseil du Trésor et ses répercussions sur le programme d'enseignement, et troisièmement, les unités de langue française.

1.2.1.1 L'identification des postes bilingues

C'est la déclaration de l'honorable C.M. Drury (DR mar 71) qui lance l'opération d'identification des postes en annonçant les fameux pourcentages-cibles d'employés bilingues par catégorie administrative (voir le tableau 1-5).

Un an plus tard, soit en décembre 1972, monsieur Drury annonce que le Gouvernement a décidé que des principes devraient être utilisés pour guider les ministères dans la mise en oeuvre de la politique linguistique du Canada qui affirme que non seulement les citoyens doivent pouvoir communiquer avec le Gouvernement dans la langue de leur choix mais également que les Canadiens qui sont au service du Gouvernement du Canada doivent pouvoir, règle générale, travailler dans la langue de leur choix (voir déclaration de monsieur Drury: DR déc 72).

Les ministères ont ainsi dû identifier pour le 31 décembre 1973 les postes pour lesquels on estimait devoir exiger la connaissance du français et de l'anglais pour satisfaire aux exigences de la Loi sur les langues officielles et aux besoins d'une fonction publique bilingue. En appliquant les proportions suggérées pour chaque catégorie administrative, on estimait à 25,000 le nombre de ces postes. La lettre circulaire du Conseil du Trésor accompagnant la publication de la Résolution parlementaire de 1973 énonce les principes directeurs et demande aux ministères d'identifier les postes dans les plus brefs délais.

Le but du Programme des langues officielles a été de permettre à la Fonction publique de passer d'une situation dans laquelle une connaissance de l'anglais constituait pratiquement la seule exigence linguistique à une situation où le bilinguisme peut dorénavant être considéré comme une exigence et où l'anglais et le français prétendent être utilisés couramment à l'intérieur de la Fonction publique.

Le système qu'on a créé pour la mise en vigueur de la politique des langues officielles a été conçu comme une sorte de réseau de rapports dynamiques entre deux extrêmes, à savoir l'individu et l'organisation, le produit final étant l'évolution de l'individu à l'intérieur de l'organisation.

Pour tenter de parvenir à un changement autre que nominal dans le contexte d'une administration fédérale largement dominée par l'élément anglophone, le Parlement a adopté une résolution sur les langues officielles (RP juin 73) visant à définir les modalités d'application de la politique linguistique. Ces modalités sont de deux ordres : administratif et linguistique. Elles sont d'ailleurs développées dans une lettre circulaire du Conseil du Trésor publiée à la suite de la résolution (CT 73-88).

Les modalités administratives concernent l'identification et la désignation des postes bilingues, la répartition géographique et fonctionnelle de ces postes, l'utilisation de la langue officielle de son choix dans le travail et un certain nombre de précisions relatives aux concours pour les postes bilingues et les postes unilingues, à la dotation et à l'administration générale du programme.

Les modalités linguistiques concernent les niveaux de bilinguisme et les exigences linguistiques des postes.

RESUME DE LA SECTION 1.1

On peut retracer l'origine du mouvement politique qui a déclenché le programme de bilinguisme du Gouvernement canadien au début des années 60. Voici en résumé les événements saillants qui se sont succédé à partir de ce moment:

- o 19 juillet 1963: création de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme;
- o 6 avril 1966: déclaration de principe sur le bilinguisme (débat des Communes);
- o février 1968: document constitutionnel sur le fédéralisme et l'avenir;
- o 7 septembre 1969: entrée en vigueur de la Loi sur les langues officielles;
- o juin 1970: déclaration du Premier ministre énonçant l'accord du Gouvernement sur les grands objectifs proposés par la Commission BB à l'intention de la Fonction publique canadienne;
- o juin 1973: résolution sur les langues officielles dans la Fonction publique du Canada;
- o 21 novembre 1974: rapport sur la mise en oeuvre de la Résolution de juin 73.

Les principales composantes de la politique du bilinguisme sont le principe d'égalité du français et de l'anglais, les droits du fonctionnaire à travailler dans sa langue et du citoyen à se faire servir dans la langue officielle de son choix, les devoirs de la Fonction publique vis-à-vis du fonctionnaire et du citoyen, les moyens mis en oeuvre par la Fonction publique pour remplir ses obligations (recrutement et formation).

D'après les renseignements fournis par la Commission de la Fonction publique dans les rapports annuels 1973 et 1974, le nombre cumulé de diplômés s'établissait au 1er janvier 1975 à 8,569 (voir le tableau qui suit).

TABLEAU 1-4-		Diplômés des cours de langue seconde au 1er janvier 1975			
Anglophones	Francophones	TOTAL	avant	1er sept. au	1er janv. au
			sept. 73	31 déc. 73	31 déc. 74
3,789	3,023	6,812	309	1,448	8,569
285	24				
1,260	188				
5,334	3,235				
Total	Total				

Mais sur les besoins de bilingues dans la Fonction publique canadienne, laissons parler le Conseil du Trésor:

"Bien que 53,584 postes aient été identifiés comme étant bilingues, il n'y a que 40,568 employés permanents dans des postes bilingues. Cette différence est cependant normale puisque certains postes sont vacants ou occupés par les employés nommés pour une période déterminée.

Quarante-six pour cent de ces titulaires ont subi l'examen de la Commission de la Fonction publique et ont été déclarés bilingues. Un autre sept pour cent s'est dit bilingue sans cependant avoir passé l'examen. Cela semble indiquer qu'environ 53 pour cent des titulaires des postes bilingues sont maintenant bilingues et que quelque 19,000 titulaires devront par conséquent recevoir une formation linguistique. Au sujet des titulaires unilingues de postes bilingues, l'objectif prioritaire vise présentement à affecter à la formation linguistique, d'ici à 1978, ceux qui désirent devenir bilingues" (CH novembre 1974, le souligné est de nous).

d) Vérifier les connaissances linguistiques des employés afin d'en assurer le maintien.

Le Bureau des langues, fondé depuis 1965 par la Commission de la Fonction publique, a vu s'accroître soudainement ses effectifs d'étudiants et a dû recruter très rapidement un grand nombre de professeurs et de cadres, trouver des locaux, les pourvoir en équipement technique, choisir des méthodes d'enseignement, etc.

Suite à cette résolution, le Bureau du coordonnateur du Programme des Langues officielles (PLO) est créé à la Commission de la Fonction publique pour définir les normes linguistiques des postes et faire la coordination et l'évaluation du programme et des cours.

Durant l'année 1974, la fréquentation des cours continus de langue seconde a été la suivante (voir Rapport annuel 1974 de la CFP, p. 21):

TABLÉAU 1-3-

Fréquentation des cours continus de langue seconde en 1974

Cours de français	RCN		Autres régions	TOTAL
	Cours d'anglais	Total		
	204	2,888		
	700	2,045		
	904	4,933		

Le temps passé par les fonctionnaires dans les cours continus a varié généralement entre deux et douze mois. De plus, en 1974, plus de 2,000 fonctionnaires dans 50 ministères ont profité d'une assistance linguistique quelconque sous la forme de cours spéciaux (Programmes dans les ministères).

TABLÉAU 1-2-

Répartition, par catégorie, des postes exigeant à la fois l'anglais et le français (Résolution de juin 73)

Catégorie	Nombre de postes	% par catégorie
Haute direction	963	93
Administration et services extérieurs	16,805	37
Scientifiques et professionnels	7,002	27
Techniciens	4,137	15
Soutien administratif	19,842	15
Exploitation	4,835	5
TOTAL	53,584	

Ce total représente près de 20% des 281,664 postes de la Fonction publique et double le premier estimé fait par le Président précédent (DR déc 72).

Conformément à la Loi sur l'emploi dans la Fonction publique, la Résolution parlementaire de juin 1973 et les lignes directrices du Conseil du Trésor sur les exigences linguistiques confirment la Commission de la Fonction publique dans son rôle de formation linguistique et rappelaient ses responsabilités:

a) déterminer le niveau de connaissances linguistiques exigé des candidats aux postes bilingues et atteindre par ces candidats;

b) offrir des cours de langue;

c) entendre les appels interjetés portant sur les résultats des tests de langue et la compétence linguistique exigée lors d'un concours;

En juin 1973, une résolution intitulée "Les langues officielles

dans la Fonction publique du Canada" est adoptée par le Parlement. La

première partie de cette résolution parlementaire concerne surtout

l'identification et la désignation des postes ainsi que la formation linguistique; la seconde partie vise "à augmenter l'utilisation de la

langue française à tous les niveaux de la Fonction publique, en augmentant, là où c'est possible, le nombre d'unités de langue française, en

intensifiant les efforts de recrutement de la Commission de la Fonction publique, en offrant des programmes de formation en français et en

élaborant avec les gouvernements de la province de l'Ontario et du

Québec, des projets visant à hausser le caractère bilingue de la Région

de la capitale nationale, facilitant ainsi la réalisation, dans le cadre

du principe du mérite, de l'objectif visant à assurer la pleine participation à la Fonction publique des membres des collectivités anglophones

et francophones".

Le 21 novembre 1974, le président du Conseil du Trésor publiait

un rapport sur la mise en oeuvre de la Résolution de juin 73 dans lequel

il annonçait que la nouvelle répartition des postes exigeant à la fois

l'anglais et le français, par catégorie d'emploi, s'établissait ainsi:

"(1) Il incombe aux ministères, départements et organismes du gouvernement du Canada, ainsi qu'aux organismes judiciaires, quasi-judiciaires ou administratifs ou aux corporations de la Couronne créées en vertu d'une loi du Parlement du Canada, de veiller à ce que, dans la région de la Capitale nationale d'une part et, d'autre part, au lieu de leur siège ou bureau central au Canada s'il est situé à l'extérieur de la région de la Capitale nationale, ainsi qu'en chacun de leurs principaux bureaux ouverts dans un district bilingue fédéral créé en vertu de la présente Loi, le public puisse communiquer avec eux et obtenir leurs services dans les deux langues officielles.

(2) Tout ministère, département et organisme du gouvernement du Canada et tout organisme judiciaire, quasi-judiciaire ou administratif ou toute corporation de la Couronne créés en vertu d'une loi du Parlement du Canada ont, en sus du devoir que leur impose le paragraphe (1), mais sans y déroger, le devoir de veiller, dans la mesure où il leur est possible de le faire, à ce que le public, dans des endroits autres que ceux mentionnés dans ce paragraphe, lorsqu'il y a de sa part demande importante, puisse communiquer avec eux et obtenir leurs services dans les deux langues officielles" (1968-69, c. 54, art. 9; les soulignées sont de nous).

C'est ainsi que des "régions bilingues" (Circulaire 73-88 du Conseil du Trésor) ont été identifiées avant même que le Conseil Consultatif du Parlement ait remis son rapport. De la même manière, "bureaux principaux" a été interprété de plusieurs façons par les ministères qui les ont multipliés d'autant plus facilement que ce terme n'existe pas dans la nomenclature ministérielle. Enfin pour ce qui est de "demande importante" on a dû faire évaluer la réalité qui se cache sous ces termes sans fournir de critères descriptifs des mots "demande" et "importante".

Cette interprétation a ainsi donné lieu à l'identification d'un très grand nombre de postes bilingues puisqu'on avait encore le souci de se conformer aux pourcentages établis précédemment, qui restaient encore les objectifs de direction concernant le bilinguisme... Quant aux mots "dans la mesure où il leur est possible de le faire", ils ont été ignorés complètement.

travailler dans une langue qui n'est pas la sienne. Cette obligation entre en conflit direct avec son droit (2.1) de travailler dans sa langue. Cela a été longtemps le cas principalement pour les francophones. Les anglophones ont également le droit de travailler dans leur langue, mais certains d'entre eux ont aussi le devoir de travailler dans l'autre langue ou de fournir des services bilingues.

d) Les moyens

Le Gouvernement dispose de deux moyens pour remplir ses obligations linguistiques envers le fonctionnaire et envers le citoyen: il peut recruter des fonctionnaires selon leur compétence linguistique (4.2), ou il peut offrir à ses fonctionnaires actuels l'occasion d'acquérir cette compétence grâce à un programme de formation linguistique (4.3).

La loi sur les langues officielles implique que chaque ministère ou agence gouvernementale ait ou obtienne la compétence linguistique suffisante pour répondre à la demande du public canadien et pour que les fonctionnaires fédéraux puissent travailler dans la langue officielle de leur choix. Comme la plupart des ministères ou agences étaient incapables de satisfaire à ces deux exigences, le Gouvernement canadien, par sa Commission de la Fonction publique, a dû intensifier son programme de recrutement de fonctionnaires francophones et élargir rapidement le programme de formation linguistique qu'il avait déjà mis sur pied en 1964.

1.1.2 Besoin de bilingues

Le Conseil du Trésor a interprété de façon étroite certains termes de la loi concernant le lieu et le moment où des services doivent être offerts dans les deux langues. Voici le texte de l'article 9 de la Loi:

Quoi qu'il en soit, il est clair que ces principes impliquent des droits linguistiques et pour le fonctionnaire, et pour le citoyen.

b) Les droits

La politique linguistique comprend deux sortes de droits: le droit du fonctionnaire de travailler dans sa langue (2.1) et le droit du citoyen de se faire servir dans la langue officielle de son choix (2.2). L'analyse de ces deux droits nous fait déjà remarquer une contradiction fondamentale dans ce système qui se base non pas sur le principe de territorialité (deux entités unilingues dans des régions géographiques différentes), mais plutôt sur le principe de responsabilité personnelle (un Etat bilingue où chacun a droit à sa langue). Le contact entre fonctionnaires et citoyens de langues différentes oblige donc les uns à s'accommoder à la langue des autres, car le droit des uns (citoyens) devient le devoir des autres (fonctionnaires).

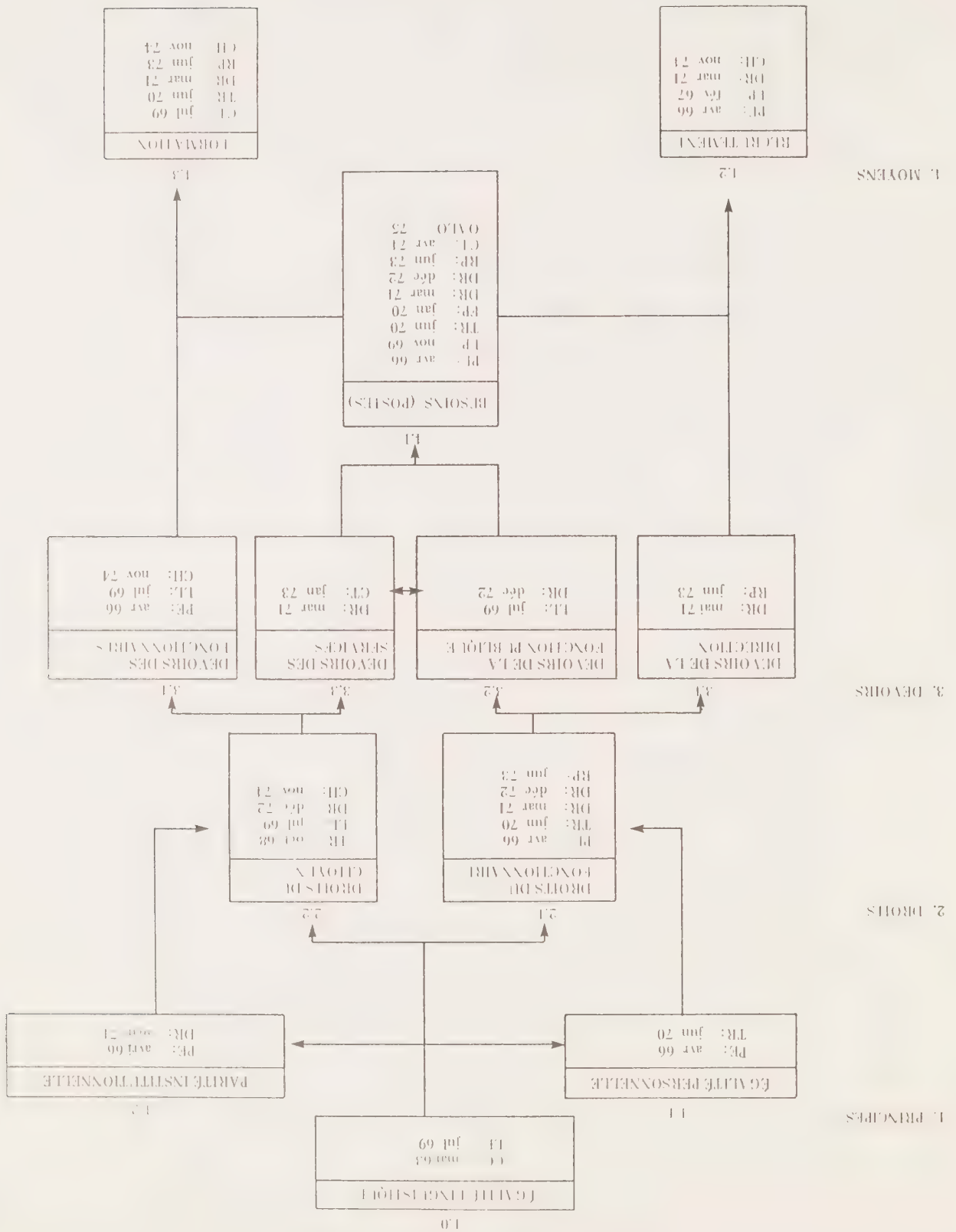
c) Les devoirs

Les droits linguistiques du fonctionnaire supposent des devoirs de la part de la Fonction publique. La direction a le devoir de traiter avec le fonctionnaire dans sa langue et d'accepter son travail dans la langue officielle qu'il préfère utiliser (3.1); la Fonction publique a le devoir de placer le fonctionnaire dans une situation qui lui permette de travailler dans sa langue (3.2).

Le droit du citoyen de se faire servir dans sa langue suppose pour l'Etat, le devoir de fournir un tel service (3.3). Ce service peut se faire par des unilingues de langue officielle différente ou par des fonctionnaires bilingues. Dans ce dernier cas, le devoir du fonctionnaire peut l'obliger à

TABLEAU I-1

LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ACTUELLE



* Pour l'interprétation des sigles et des chiffres, voir Sources, à la fin du Volume I.

publique ont permis au Canada de se doter de ce qu'on peut appeler une politique linguistique nationale.

La politique linguistique du Canada date donc des années soixante. On peut même dire que, avant 1963, il n'y avait pas de véritable politique linguistique d'ensemble, bien qu'un certain nombre de documents, à tous les niveaux gouvernementaux, comprenaient de temps à autre des dispositions linguistiques (voir Claude-Armand Shepard, Les lois des langues du Canada)⁹. A partir des années soixante, la politique linguistique prend naissance et ne cesse d'évoluer depuis ce temps.

En réunissant différents documents disponibles et en les plaçant dans un ensemble fonctionnel, on parvient à se faire une idée générale de la hiérarchie des principes, des droits, des devoirs et des moyens qui constituent ce qu'on pourrait appeler la politique linguistique actuelle du Canada (voir le tableau 1-1 de la page suivante). Voici quelques notes d'explication sur chacune des composantes de cette politique:

a) Les principes

Le principe d'égalité du français et de l'anglais (1.0) comprend non seulement l'égalité personnelle des francophones et des anglophones (1.1), mais également l'égalité, ou plus exactement, la parité des institutions francophones et anglophones (1.2). Les documents qui ont évoqué ces principes d'égalité linguistique n'ont pas toujours fait état des implications que cela pourrait avoir pour ceux qui seront responsables de leur application. L'égalité des personnes suppose que, dans le recrutement des fonctionnaires, il n'y aura pas de préjugés linguistiques.

6 avril 1966 et le Fédéralisme et l'avenir, document constitutionnel, février 1968). Elles ont également été en partie adoptées par le Parlement sous forme de loi, de règlements ou de directives administratives.

Le 7 septembre 1969, la loi sur les langues officielles entre en vigueur et confirme le statut d'égalité du français et de l'anglais qui sont déclarés formellement langues officielles du Canada pour ce qui relève du Parlement et du Gouvernement du Canada. Le principe directeur de cette loi sur les langues officielles qui crée, de plus, le poste de Commissaire aux langues officielles, est d'assurer les services du Gouvernement fédéral en français et en anglais. Le statut d'égalité de ces deux langues doit être reconnu et mis en pratique dans tous les organismes du Parlement et du Gouvernement fédéral. Ce sont les ministères et les organismes du Gouvernement fédéral qui doivent veiller à ce que, conformément aux articles 9 et 10 de la Loi, le public puisse communiquer avec eux et obtenir leur service dans les deux langues officielles.

En juin 1970, le très honorable Pierre Elliott Trudeau, Premier ministre du Canada, affirme que "le Gouvernement est en mesure de donner son accord de principe aux grands objectifs proposés par la Commission royale d'enquête à l'intention de la Fonction publique. Dans leurs grandes lignes, ces objectifs prévoient que le français doit devenir de plus en plus une langue de travail au sein de la Fonction publique, que, par son ambiance, celle-ci doit représenter la réalité linguistique et culturelle de la société canadienne, et que les Canadiens ayant le français comme langue maternelle doivent être représentés comme il convient au sein de la Fonction publique, pour ce qui touche aussi bien le chiffre des objectifs que les niveaux de responsabilité" (extraits du Hansard du 23 juin 1970).

D'autres déclarations et résolutions concernant la politique canadienne du bilinguisme ainsi qu'un grand nombre de directives administratives émises par le Conseil du Trésor ou la Commission de la Fonction

1.1 CONTEXTE ET HISTORIQUE DU BILINGUISME

C'est en replaçant le programme de formation linguistique dans sa dimension historique qu'on peut arriver à en comprendre la portée. Ce programme fait partie d'un mouvement politique qui a pris de l'importance au début des années 60 et qui a donné lieu, notamment, à plusieurs déclarations parlementaires, à la création d'une Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, à une loi sur les langues officielles du Canada, à la création du Bureau des Langues, ainsi qu'à une Résolution parlementaire conçue pour accélérer le processus de bilinguisation de la Fonction publique canadienne.

Il n'est pas mauvais d'examiner brièvement comment ont été dessinés pour le Canada le besoin de bilinguisme et les besoins de bilingues dans les ministères et les agences gouvernementales.

1.1.1 Besoin de bilinguisme

C'est le 19 juillet 1963 que son Excellence le Gouverneur Général du Canada approuvait une résolution du Conseil privé instituant la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme et lui donnait pour mandat d'analyser l'état et la pratique du bilinguisme dans les services gouvernementaux et de recommander les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité entre les deux peuples qui l'ont fondée. On sait que la Commission a publié, depuis, une dizaine de volumes comportant une documentation précieuse et de très nombreuses recommandations non seulement sur les langues officielles mais également sur l'éducation, le monde du travail et l'apport culturel des autres groupes ethniques.

Au fur et à mesure de leur publication, ces recommandations ont donné lieu à des déclarations de principes sur le bilinguisme canadien et sur l'égalité des droits et des chances pour les Canadiens, qu'ils soient d'expression anglaise ou d'expression française (voir Pearson, Déclaration de principe sur le bilinguisme, débat des Communes, le

CONTEXTE ET OBJECTIFS DU BILINGUISME
DANS LA FONCTION PUBLIQUE CANADIENNE

Avant d'aborder la description proprement dite du cadre conceptuel et méthodologique des études du Groupe C, nous avons cru utile d'effectuer un bref tour d'horizon de l'historique, des caractéristiques et des principaux éléments constitutifs de la politique de bilinguisme dans la Fonction publique canadienne. Une telle façon de procéder devrait permettre, croyons-nous, de mieux situer ces études, et les résultats qu'elles ont générés, à l'intérieur de ce contexte bien particulier.

L'ensemble de ce chapitre est emprunté à un texte écrit par la direction de l'Équipe PFL⁸. Il est constitué d'extraits d'une partie d'un chapitre - la partie descriptive seulement - du rapport-synthèse du directeur. Le lecteur est évidemment référé à ce rapport-synthèse pour le texte intégral.

Une première section du présent chapitre est consacrée à l'explication des faits historiques qui ont conduit à l'actuelle politique de bilinguisme et à l'analyse du besoin de bilingues dans la Fonction publique canadienne. La deuxième section de ce chapitre porte sur les directives administratives élaborées par le Gouvernement pour l'identification et la désignation des postes bilingues, sur les "unités de langues françaises" créées dans ce contexte, sur les niveaux de bilinguisme et les exigences linguistiques des postes.

**Contexte et objectifs du bilinguisme
dans la Fonction publique canadienne**

CHAPITRE I

Cette première partie comprend:

CHAPITRE I: Contexte et objectifs du bilinguisme dans la Fonction
publique canadienne

CHAPITRE II: Cadre théorique sur lequel s'appuient les études C1, C2, C3

CHAPITRE III: Méthodologie suivie dans les études C1, C2, C3

PREMIÈRE PARTIE

**Contexte, cadre conceptuel et
méthodologie des études
avant, pendant, après**

- Les ZONES OBSCURES, au plan psycho-social, qui subsistent malgré l'information recueillie dans les présentes études.

Les APPENDICES techniques des travaux du Groupe C comprennent

- une copie des instruments de mesure utilisés;
- les résultats bruts des données qualitatives;
- les résultats informatiques détaillés des analyses AVANT, PENDANT, APRES;
- les résultats informatiques des études de validation des instruments.

Etant donné l'ampleur de ces appendices (plusieurs milliers de pages!), nous n'en avons préparé qu'une seule copie qui sera conservée à l'IFG pendant une période d'un an (1er avril 1976 - 31 mars 1977).

La copie des bandes magnétiques sur lesquelles toutes les données brutes des études du Groupe C et des autres groupes de l'Equipe PFL ont été enregistrées sera, elle, déposée au secrétariat du département de psychologie de l'Université d'Ottawa où elle sera disponible pendant une période de 5 ans, à compter du 1er avril 1976.

N.B. Le lecteur intéressé à consulter les Appendices du Groupe C ou à utiliser les bandes magnétiques de données brutes devra au préalable obtenir l'autorisation des responsables au Conseil du Trésor du Gouvernement canadien.

Le présent rapport a été scindé en quatre parties:

- une première PARTIE contenant la description détaillée du cadre conceptuel et méthodologique des études du Groupe C;
- une deuxième PARTIE présentant les résultats spécifiques des études AVANT, PENDANT, APRES;
- une troisième PARTIE de synthèse et conclusions;
- les APPENDICES techniques.

La première partie débute avec un chapitre rappelant les grandes lignes de la problématique à l'origine des recherches du Groupe C et des autres études de l'Equipe P.F.L. Un deuxième chapitre est consacré entièrement à la présentation du cadre conceptuel à partir duquel nous avons opéré le choix des variables de nos recherches. Ce chapitre est suivi d'un troisième qui décrit la méthodologie suivie: schème expérimental, populations étudiées, instruments de mesure utilisés.

La deuxième partie porte exclusivement sur les résultats de nos recherches. Nous y présentons successivement les résultats de la recherche AVANT (chapitre quatrième (IV)), de la recherche PENDANT (chapitre cinquième (V)), en distinguant le "cours de français langue seconde" et le "cours d'anglais langue seconde", et de la recherche APRES (chapitre sixième (VI)).

La troisième partie intitulée "Synthèse et Conclusion" reprend l'essentiel de la deuxième partie en dégagant trois principaux points:

- Les POINTS FORTS, au plan psycho-social, des programmes de formation linguistique continue du Gouvernement canadien;
- Les PROBLEMES MAJEURS, au plan psycho-social, auxquels sont confrontés ces programmes AVANT, PENDANT ou APRES leur déroulement;

- compilation et traitement informatique des données de l'analyse qualitative;
- traitement informatique des analyses descriptives des populations AVANT, PENDANT et APRES;
- traitement informatique des autres analyses descriptives spécifiques à chacune des études AVANT, PENDANT, APRES;
- traitement informatique des analyses d'interrelations et de régression multiple spécifiques à chacune des études AVANT, PENDANT, APRES.

L'étape sixième, d'analyse proprement dite des résultats et de rédaction du présent rapport, s'est faite par:

- la préparation d'un plan détaillé de l'ensemble du présent rapport;
- l'analyse et la synthèse des résultats de la recherche AVANT;
- l'analyse et la synthèse des résultats de la recherche PENDANT;
- l'analyse et la synthèse des résultats de la recherche APRES;
- la rédaction des conclusions de l'ensemble de ces études.

La septième et dernière étape du travail du Groupe C a porté sur:

- la présentation et la discussion de notre rapport avec l'ensemble de l'Equipe P.F.L.;
- la participation à l'élaboration du rapport-synthèse de l'Equipe P.F.L.

L'étape quatre a été entièrement consacrée aux différentes cueillettes d'informations: 7

- Le testing, au Service d'Orientation, des fonctionnaires anglophones et francophones AVANT;
- Les entrevues individuelles avec un échantillon de cette population AVANT à Ottawa;
- Le testing à Ottawa des fonctionnaires anglophones et francophones de la population APRÈS;
- Les entrevues individuelles avec un échantillon de cette population APRÈS à Ottawa.
- Le testing à Montréal de la même population;
- L'analyse d'évolution auprès d'un échantillon de la population PENDANT d'Ottawa;
- Le testing à Ottawa des fonctionnaires anglophones et francophones de la population APRÈS;
- Les entrevues individuelles avec un échantillon de cette population APRÈS à Ottawa.

La construction des plans d'analyse et le traitement des données recueillies, étape cinq, a comporté les opérations suivantes:

- préparation, conjointement avec le Groupe B, du plan d'analyse statistique des recherches AVANT, PENDANT et APRÈS;
- préparation du plan d'analyse des données de l'analyse d'évolution (PENDANT);
- préparation du plan des analyses qualitatives: entrevues AVANT, questions ouvertes PENDANT, entrevues APRÈS;
- compilation des données recueillies dans les entrevues AVANT et APRÈS;
- compilation des questions ouvertes de l'étude PENDANT;
- compilation des suggestions des fonctionnaires et des professeurs AVANT, PENDANT, APRÈS;

7

Il convient de remercier de façon particulière le Groupe B qui a assumé la presque totalité des opérations 1 et 3 de ces cueillettes.

La deuxième étape a été scindée en quatre opérations:

- identification avec l'Equipe P.F.L., des priorités (programme de formation continue, anglophones francophones, RCN et Montréal);
- choix des populations étudiées avec le Groupe B;
- définition du cadre théorique et méthodologique des études du Groupe C;
- choix des instruments de mesure et constitution des batteries AVANT, PENDANT et APRES.

L'étape suivante, la troisième, a porté sur:

- l'adaptation et/ou la traduction de tests psychométriques déjà construits (concept de soi et valeurs);
- la construction de questionnaires pour évaluer le contexte organisationnel, le contexte pédagogique (étudiants et professeurs), l'utilisation de la langue seconde;
- la construction de schèmes d'entrevues individuelles pour les recherches AVANT et APRES;
- la construction d'instruments de cueillette d'informations pour l'étude qualitative de la recherche PENDANT (schème professeurs, schème étudiants);
- la construction de questions ouvertes pour recueillir les suggestions des fonctionnaires et des professeurs AVANT, PENDANT, APRES;
- la préparation des études de validation des questionnaires construits pour les fins des recherches AVANT, PENDANT et APRES;
- la préparation des analyses factorielles de chacun des instruments utilisés.

0.3 ETAPES DE REALISATION DE NOS TROIS RECHERCHES

Les trois recherches du Groupe C ont été réalisées, pour la majeure partie, en même temps. Elles se sont échelonnées sur une période de 12 mois: de février 1975 à février 1976. Notre travail a été découpé en sept grandes étapes:

- une première étape de définition des mandats de chacun des Groupes de recherche;
- une deuxième étape de définition du cadre conceptuel et méthodologique des études;
- une troisième étape de construction d'instruments de mesure;
- une quatrième étape de cueillette d'informations auprès de chacune des populations étudiées;
- une cinquième étape d'élaboration d'un plan d'analyse et de traitement des résultats quantitatifs en qualitatifs;
- une sixième étape d'analyse des résultats et de rédaction du présent rapport;
- une septième étape de présentation du rapport du Groupe C et de participation au rapport-synthèse de l'Equipe P.F.L.

La première étape a comporté les principales opérations suivantes:

- définition des champs de recherche de chacun des Groupes A, B, C, D, E;
- analyse des documents pertinents;
- préparation des grandes lignes des études AVANT, PENDANT et APRES;
- définition des objectifs et sous-objectifs de chacune de ces études.

donné l'absence de données de base, telles que celles que nous apportent la présente étude et les autres travaux de l'Equipe P.F.L.

Enfin, pour les recherches spécifiques AVANT et APRES, il aurait été extrêmement intéressant d'obtenir, en plus des témoignages des fonctionnaires, ceux de leurs collègues de travail et de leurs supérieurs. Mais toujours pour les mêmes raisons (temps, ressources, nous avons dû restreindre notre champ d'évaluation aux fonctionnaires. Par ailleurs, cette limite a été de beaucoup atténuée du fait que nous avons cherché à atteindre l'ensemble de la population plutôt que de faire de l'échantillonnage, que nous avons utilisé toute une panoplie de moyens de cueillette d'informations (tests, questionnaires, entrevues) et que nous avons eu accès à d'autres témoignages indirects portant sur les mêmes problèmes (travaux du Groupe A, rapports du Commissaire aux Langues officielles, etc.). Cette limite ne vaut pas pour la recherche PENDANT étant donné que nous avons rejoint et les fonctionnaires-étudiants et les professeurs.

Même si l'éventail des dimensions et facteurs psychologiques, psycho-sociaux et psycho-pédagogiques que nous avons étudiés est très vaste, il n'en demeure pas moins que nous avons, sur la base évidemment de bons arguments, effectué une sélection des variables les plus importantes. Le chapitre deuxième décrit le cadre conceptuel à partir duquel s'est opérée cette sélection.

L'approche des coupes transversales AVANT, PENDANT, APRES est moins puissante que l'approche longitudinale. Si le temps et les ressources mises à notre disposition nous l'avaient permis, nous aurions pu par exemple prendre un échantillon représentatif de la population des fonctionnaires AVANT, les suivre PENDANT toute la durée de leur formation et aussi un certain temps APRES leur retour dans leur milieu de travail. Une telle étude se serait échelonnée cependant sur une période de deux ans plutôt que d'un an.

L'absence de groupes-témoins comparables dans notre schéma expérimental, par exemple des personnes suivant des cours semblables dans une autre grande organisation ou encore dans des centres de formation privés, limite quelque peu l'interprétation qu'on pourra faire de l'ensemble de nos données. On ne pourra pas savoir, entre autres, si les problèmes observés dans la recherche PENDANT, sont dus principalement à la formation dispensée dans les Centres du Gouvernement canadien ou s'ils se retrouvent chez toute personne qui a à apprendre une langue seconde, peu importe le contexte et le milieu où il l'apprend. Mais, de toute façon, dans la présente étude – et c'est le cas de la majorité des études de ce genre d'ailleurs – il eut été extrêmement difficile et long de trouver des groupes-témoins valables.

Des méthodes plus directes telles que l'observation dans le milieu, milieu de travail et milieu pédagogique, la création de conditions expérimentales (simulation, etc.), auraient certes fourni des résultats encore plus approfondis. Mais l'utilisation de telles méthodes, au moment où furent entreprises ces recherches, aurait été prématurée étant

Pour la recherche PENDANT, c'est avec:

- les renseignements socio-biographiques disponibles,
- des textes psychométriques,
- des questionnaires sur mesure,
- des questions ouvertes,
- et une étude qualitative,

que nous avons recueilli l'ensemble de nos informations.

Et pour la recherche APRES finalement, s'est ajouté:

- aux renseignements socio-biographiques,
- aux tests psychométriques,
- aux questionnaires sur mesure,
- aux entrevues structurées,

un test de connaissances linguistiques.

Une telle approche nous a permis de mesurer de façon systéma-

tique et auprès de l'ensemble des populations visées la majorité des phénomènes à l'étude. Les mesures quantitatives (tests et questionnaires) ont été complétées, appuyées ou nuancées par des mesures plus qualitatives (entrevues, questions ouvertes, etc.).

0.2.4 Limites de l'approche méthodologique utilisée

Les limites de l'approche méthodologique que nous venons de décrire ne sont pas tout à fait les mêmes pour chacune des recherches AVANT, PENDANT ou APRES, mais plusieurs se retrouvent dans toutes ces études.

Toutes ces recherches ont ceci en commun qu'elles reposent sur deux postulats: premierement, les fonctionnaires, premières personnes concernées par ces programmes, sont les personnes les plus à même de nous fournir les témoignages les plus valides de cette situation; deuxièmement, la méthode indirecte des tests et questionnaires écrits exprime de façon valable la réalité que ces personnes décrivent.

Pour la recherche PENDANT, nous avons divisé nos populations en deux groupes de volontaires: un premier groupe, que nous avons nommé "cours de français langue seconde", constitué de l'ensemble des fonctionnaires anglophones et des professeurs francophones leur enseignant; un deuxième groupe, appelé "cours d'anglais langue seconde", composé de l'ensemble des fonctionnaires francophones et des professeurs anglophones leur enseignant. Toutes ces personnes ont participé à des sessions de testing en mai et juin; seul un échantillon de l'ensemble de ces groupes (fonctionnaires-étudiants et professeurs) s'est vu demander de participer en plus à une étude qualitative d'une durée de quatre semaines en juillet. Tous ces volontaires ont été recrutés dans la RCN et dans la région de Montréal.

La recherche APRES a été effectuée auprès de l'ensemble des fonctionnaires anglophones et francophones ayant terminé avec succès leur formation linguistique depuis six à huit mois. Seuls les fonctionnaires de la RCN ont été appelés à se porter volontaires pour cette étude. Tous furent invités à une session de testing en août et septembre 1975 et un échantillon de ces personnes a accepté de participer à des entrevues individuelles.

0.2.3 Instruments de mesure utilisés

Le Groupe C a opté, pour réaliser ces trois recherches, pour une approche multi-variee. Multi-variee signifie que nous avons utilise une combinaison de moyens pour mesurer les phenomenes a l'etude plutot qu'un seul.

Dans le cas de la recherche AVANT par exemple, nous nous sommes servis:

- des renseignements socio-biographiques disponibles,
- de textes psychométriques,
- de questionnaires sur mesure,
- et d'entrevues structurées.

AVANT, PENDANT, APRES ne sont pas facilement comparables. La population PENDANT (ceux qui suivent les cours) n'est constituée que d'une partie de la population AVANT (tous ceux jugés aptes à les suivre) et la population APRES (ceux qui ont réussi les cours) que d'une partie de la population PENDANT. Bref, bien que certaines comparaisons soient possibles, il faut considérer les trois recherches AVANT, PENDANT, APRES comme trois études indépendantes.

Un quatrième choix portait sur la constitution d'échantillons versus tenter d'atteindre la totalité de la population. Cette dernière approche nous apparaissant de beaucoup préférable méthodologiquement à la première et le temps et les ressources mises à notre disposition nous le permettant, nous l'avons adoptée.

Finalement, il fallait choisir les régions du Canada qui seraient représentées dans nos études. Notre objectif n'étant pas de faire une étude comparative inter-régions systématique, nous avons accordé la priorité à la Région de la Capitale nationale (RCN); c'est là que se trouvent les Centres de formation les plus importants. Nous avons ensuite ajouté à la RCN la région de Montréal.

0.2.2 Populations étudiées

Pour la recherche AVANT, nous avons tenté de rejoindre la totalité des fonctionnaires anglophones et francophones de la RCN qui se sont présentés au Service d'Orientalisation, ⁶ dans la RCN, entre le 22 avril et le 4 juillet 1975 et qui étaient volontaires pour participer à notre étude. Tous ces volontaires se sont vus demander de participer à une session de testing d'une demi-journée. Un échantillon de ces volontaires a participé en plus à des entrevues individuelles.

⁶ Service d'Orientalisation de la Division de l'apprentissage ("Orientation Division of the Staff Development Branch").

Dans ce genre d'étude, l'approche méthodologique se définit généralement par le schéma expérimental suivi, les populations étudiées et les instruments de mesure utilisés. Voici brièvement les grandes lignes de cette approche. Le lecteur trouvera la description détaillée des différents éléments de cette méthodologie et leur justification dans le chapitre troisième.

0.2.1 Schéma expérimental

Le choix du schéma expérimental de nos études s'est fait conjointement avec l'ensemble de l'Equipe P.F.L. Une telle façon de procéder s'imposait pour que les résultats des recherches de chacun des Groupes soient complétement, particulièrement les résultats des Groupes B, C et D.

Le premier choix que nous avons fait a été de concentrer nos efforts sur les Programmes de Formation Continue. Les trois recherches du Groupe C AVANT, PENDANT, APRES ne portent que sur les Programmes de Formation Continue.

Le deuxième choix concernait les groupes linguistiques. Il fut décidé d'étudier le groupe linguistique francophone et le groupe linguistique anglophone, sans toutefois faire une étude comparative systématique de ces deux groupes.

Notre troisième choix se posait de la façon suivante: études transversales versus étude longitudinale. A cause des diverses contraintes, de temps surtout, liées à l'approche longitudinale, nous avons finalement opté pour des études transversales indépendantes. Nous avons pris un soin particulier à choisir des fonctionnaires sur le point de suivre, suivant ou ayant suivi le même type de programme de formation continue. Mais, même avec une telle caractéristique commune, nos trois populations

Ces questions et quelques autres qui leur sont étroitement reliées constituent la trame de fond de cette troisième partie de notre mandat. Les éléments de réponse que nous allons apporter visent à permettre à l'Equipe P.F.L. et au Gouvernement canadien:

- premièrement, de mieux cerner les problèmes majeurs qui confrontent les fonctionnaires qui veulent utiliser régulièrement leur langue seconde au travail;

- deuxièmement, d'identifier les mécanismes qu'il faudrait élaborer et mettre en oeuvre pour permettre une utilisation optimale de la langue seconde au travail.

La pierre d'achoppement de la plupart des programmes de formation qui se déroulent en retrait de la pratique quotidienne, c'est précisément le degré de déperdition de la performance quand il s'agit de l'appliquer aux conditions régulières de la vie personnelle ou professionnelle. Un indice important du succès des programmes de formation linguistique continue est donc le degré d'usage véritable de la langue seconde une fois que les fonctionnaires sont de retour dans leur fonction régulière. Un autre indice important de la réussite de ces programmes est le maintien et le progrès des acquis linguistiques après la formation.

D'après le dernier rapport du Commissaire aux Langues Officielles (mars 1975), la situation serait la suivante dans les ministères: chez les anglophones, 9% des fonctionnaires utilisent souvent le français, 51% l'utilisent parfois et 40% ne l'utilisent jamais. Chez les francophones par contre, 64% des fonctionnaires utilisent souvent l'anglais, 25% l'utilisent parfois et 10% ne l'utilisent jamais.

A quoi peut-on attribuer ce relatif insuccès, surtout du côté des fonctionnaires anglophones? Est-ce dû au fait que l'utilisation de la langue seconde au travail n'est pas perçue comme une mesure commode pour l'accomplissement des objectifs des Ministères, Services ou Agences du Gouvernement canadien ou encore comme ajoutant à la cohérence de ces organisations? Si c'est le cas, il y a de bonnes chances pour que le consentement au changement que suppose la politique des langues officielles ne prenne qu'un sens abstrait et symbolique, d'où l'utilisation relativement faible constatée plus haut. Est-ce plutôt que l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde ne permet pas en définitive aux fonctionnaires d'étendre leur sphère de confort interpersonnel avec leurs collègues francophones, la clientèle francophone qu'ils desservent, etc.? Ou est-ce qu'il y a d'autres facteurs psycho-sociaux qui viennent influencer négativement les fonctionnaires, un peu indépendamment du milieu de travail où ils évoluent (des variables psychologiques individuelles, les exigences linguistiques des postes, etc.)?

Les résultats de cette recherche, centrée principalement sur le processus et les conditions d'apprentissage d'une langue seconde, combinés aux résultats de l'étude PENDANT du Groupe B axée sur les facteurs de prédiction du rendement linguistique scolaire et aux résultats du Groupe D portant sur les aspects strictement pédagogiques des programmes de formation continue constituent en fait LA GRANDE PRIORITE des recherches de l'Equipe P.F.L. A partir de l'ensemble de ces résultats, l'Equipe P.F.L. et le Gouvernement canadien comptent être en mesure:

- premièrement, d'identifier les points forts des programmes de formation linguistique continue ainsi que leurs faiblesses ou leurs lacunes les plus marquées;
- deuxièmement, de savoir de façon précise quels sont les principaux facteurs d'échecs et d'abandons des fonctionnaires qui s'engagent dans de tels programmes;
- troisièmement, de connaître les différents moyens qui pourraient être mis en oeuvre à divers niveaux pour maximiser les chances de succès des fonctionnaires qui désirent apprendre une langue seconde.

0.1.3 Une étude de l'utilisation de la langue seconde APRES la formation linguistique des fonctionnaires

En plus de ces deux premières études, le mandat du Groupe C comporte une troisième partie: auprès d'une population représentative de fonctionnaires ayant terminé un programme de formation linguistique continue, identifier et analyser les conditions psycho-sociales favorables ou défavorables à l'utilisation de la langue seconde au travail.

5 Les taux d'échecs et d'abandons dans ces programmes seraient, de l'avis des personnes consultées au tout début de ces études d'environ 25 à 35%.

spéciale, etc. D'autre part, les classes dans lesquelles se retrouvent les fonctionnaires-étudiants ne comportent qu'en moyenne six étudiants (de quatre à huit), plusieurs professeurs sont responsables d'une même classe (et aucun d'une classe en particulier) et ils font une rotation d'une classe à l'autre, les méthodes d'enseignement varient d'un professeur à un autre,⁴ les fonctionnaires sont classés au départ dans des classes de quatre niveaux d'aptitudes linguistiques différents (A, B, C, D) et visent des seuils de compétence linguistique différents (01, 02, 03, 04), etc.

Nul doute que chacun de ces éléments et d'autres influencent à des degrés divers et bien différemment les fonctionnaires-étudiants et leurs professeurs de langue seconde. Mais justement, jusqu'à quel point leur motivation à apprendre une langue seconde, dans le cas des fonctionnaires, et à l'enseigner, dans le cas des professeurs, en est-elle affectée

positivement ou négativement, quelle est l'influence du contexte organisationnel

antérieur des fonctionnaires sur leur situation pédagogique actuelle, certains facteurs psychologiques plus centraux (aptitudes, personnalité, etc.) expliquent-ils une partie des difficultés éprouvées par les

fonctionnaires, comment évolue une classe au cours d'un mois typique, quel genre de rapports entretiennent les fonctionnaires-étudiants et leurs professeurs, etc.?

Ces questions et plusieurs autres du même ordre relèvent de la deuxième partie du mandat du Groupe C. En résumé, le Groupe C doit, pour une population représentative de fonctionnaires en formation, identifier et faire ressortir les conditions psycho-pédagogiques qui favorisent ou défavorisent l'apprentissage d'une langue seconde dans un programme de formation continue et les facteurs psycho-sociaux qui y sont reliés.

4 Ce point particulier fait l'objet d'une étude poussée du Groupe D.

D'où l'importance de savoir comment le fonctionnaire perçoit les différents aspects de son milieu de travail (relations avec ses collègues, ses supérieurs, etc.), de connaître l'impact sur son travail des exigences linguistiques du poste pour lequel il entreprend sa formation, de vérifier le genre de support qu'il reçoit de ses amis et de sa famille en regard de sa décision de devenir bilingue, d'identifier le jeu des interrelations contexte organisationnel-attitudes et motivations face à l'apprentissage d'une langue seconde, d'analyser les autres facteurs psychologiques reliés à ces dimensions, etc.

A partir des résultats de cette recherche et d'autres études connexes, l'Equipe P.F.L. et le Gouvernement canadien³ veulent:

- premierement, mieux connaître les circonstances, caractérisant l'organisme (Ministère, Service, Agence, etc.) où évoluent les fonctionnaires avant leur formation linguistique, les plus susceptibles d'entraîner de leur part une attitude de mobilisation et d'engagement personnel par rapport à leur apprentissage;
- deuxièmement, identifier s'il y a lieu les mesures qu'il serait nécessaire d'élaborer pour améliorer cette situation (préparation et sélection des fonctionnaires, sensibilisation du milieu de travail, etc.).

0.1.2 Une étude du contexte psycho-pédagogique PENDANT la formation linguistique des fonctionnaires

Le fonctionnaire engagé dans un "programme de formation linguistique continue" doit évoluer pendant plusieurs mois (jusqu'à 12 mois parfois) à l'intérieur d'une situation pédagogique bien définie. Cette situation pédagogique suppose qu'il va entrer en relation avec d'autres fonctionnaires (provenant de différents ministères, visant divers postes), avec des professeurs d'une autre culture, dans une structure institutionnelle

³ Plus spécifiquement "Le Président du Conseil du Trésor et le Secrétaire d'Etat".

Le mandat du Groupe C a été formulé au départ comme suit:

"faire une étude des facteurs psychosociaux affectant les fonctionnaires avant et après leur stage de formation linguistique ainsi qu'une étude des facteurs psychosociaux et pédagogiques les affectant pendant leur séjour dans un programme de formation continue" (p. 3) 2.

0.1.1 Une étude du contexte organisationnel des fonctionnaires

AVANT leur formation linguistique

Plus spécifiquement, pour une première partie de son mandat, le Groupe C doit, pour une population représentative de fonctionnaires sur le point d'entreprendre un programme de formation linguistique continue, mettre en relief les conditions psychosociales favorables ou défavorables du milieu organisationnel d'où proviennent ces fonctionnaires.

Les conduites humaines ne s'organisent pas dans un vacuum social. Choisir d'apprendre une langue seconde dans le contexte de la fonction publique canadienne, c'est, pour un individu, adopter une position par rapport à ses pairs, ses subalternes ou ses supérieurs qui peut remettre en question le type de relations interpersonnelles qu'il entretient avec eux, et même avoir des implications au plan de la réalisation de sa carrière. Chaque membre du groupe de personnes auquel cet individu appartient est alors plus ou moins incité à manifester sa propre position par rapport à la question linguistique et à l'égard de celui qui s'y implique effectivement.

² Voir le texte intitulé "Programme de recherches présenté au Conseil du Trésor du Canada" par Gilles Bibeau, 6 mars 1975.

INTRODUCTION

Le fonctionnaire fédéral qui veut devenir bilingue doit s'insérer dans un processus de changement personnel et social assez long et complexe. Ce processus s'amorce en effet avant même que le fonctionnaire s'engage dans un des programmes de formation linguistique qui lui sont offerts, il se poursuit pendant toute la durée de sa formation dans un des Centres du Gouvernement canadien et se prolonge finalement bien après son retour dans la Fonction publique. On sait par ailleurs, qu'une foule de facteurs psycho-sociaux, certains individuels (aptitudes, personnalité, etc.), d'autres situationnels (milieu de travail, milieu d'apprentissage), viennent affecter ce processus, mais leur influence réelle et leur importance relative dans les programmes de formation linguistique continue du Gouvernement canadien sont encore très peu connus.

Le Groupe de recherche C, l'IFG, conjointement avec les Groupes B et D de l'Équipe P.F.L.¹, s'est vu confier le mandat de procéder à une étude approfondie de ces facteurs à trois moments critiques du processus de bilinguisation: AVANT, PENDANT et APRÈS la formation du fonctionnaire.

Dans les pages qui suivent, nous décrivons brièvement de quelle façon nous avons défini spécifiquement notre mandat, l'approche méthodologique que nous avons adoptée et les limites de cette approche, les étapes de réalisation de notre travail, le plan du présent rapport.

¹ L'équipe de spécialistes recrutée pour effectuer l'Étude indépendante sur les Programmes de Formation Linguistique (voir l'AVANT-PROPOS).

Introduction

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories de l'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRÈS son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques (M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

Les facteurs psycho-sociaux et psycho-pédagogiques
(L'IFG: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "individuelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des variables psycho-sociales et psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à des postes identifiés bilingues. Il est important d'étudier ces variables AVANT, PENDANT et APRÈS la formation linguistique du fonctionnaire afin de connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du Gouvernement, quels éléments du contexte psycho-pédagogique dans lequel se trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage? Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonctionnaires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois? Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels (M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administrative, psychologique, sociale, pédagogique et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GROUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la Loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth, M.A. en psychologie et recherchiste aux écoles séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D. en linguistique appliquée (Educational Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E. (Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour appliquer la Loi et la Résolution adoptée par le Parlement (juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards,

Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;

L'IFG

L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représenté par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond LeBlanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur ès lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Etude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Etude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou ajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

Avant-propos

AVERTISSEMENT

Nous conseillons au LECTEUR QUI VEUT PARCOURIR RAPIDEMENT LE
PRESENT TEXTE OU ENCORE SE LIMITER A L'ESSENTIEL DE NOS TRAVAUX, de lire
Les pages suivantes:

AVANT-PROPOS (présentation de l'Equipe PFL et de son mandat général)
pp. 3 - 11

INTRODUCTION (mandat spécifique du GROUPE C) pp. 15 - 21

CHAPITRE I (problématique du bilinguisme en 1975) voir les
RESUMES des sections 1.1 (p. 53) et 1.2 (p. 67).
CHAPITRE II (cadre théorique des études C1, C2, C3) voir les
RESUMES des sections 2.1 (p. 79), 2.2 (p. 97),
2.3 (p. 117).

CHAPITRE III (méthodologie détaillée) voir les RESUMES des
sections 3.1 (p. 189), 3.2 (p. 213), 3.3 (p. 255),
3.4 (p. 261).

CHAPITRE IV (résultats de l'ETUDE AVANT) voir les RESUMES des
sections 4.1 (p. 297), 4.2 (p. 319), 4.3 (p. 329),
4.4 (p. 375), 4.5 (p. 393).

CHAPITRE V (résultats de l'ETUDE PENDANT) voir les RESUMES

- pour le cours de FRANCAIS: section 5.1.1 (p. 415),
5.1.2 (p. 433), 5.1.3 (p. 453), 5.1.4 (p. 467),
5.1.5 (p. 473), 5.1.6 (p. 533).
- pour le cours D'ANGLAIS: section 5.2.1 (p. 545),
5.2.2 (p. 557), 5.2.3 (p. 577), 5.2.4 (p. 589),
5.2.5 (p. 595), 5.2.6 (p. 653).
- pour l'analyse D'EVOLUTION: section 5.3 (p. 707).
- pour les SUGGESTIONS: section 5.4 (p. 753).

CHAPITRE VI (résultats de l'ETUDE APRES) voir les RESUMES des
sections 6.1 (p. 783), 6.2 (p. 801), 6.3 (p. 811),
6.4 (p. 839), 6.5 (p. 881), 6.6 (p. 901), 6.7 (p. 919).

SYNTHESE ET CONCLUSIONS pp. 921-954

921	SYNTHESE ET CONCLUSIONS.....
927	S.1 Points forts et points faibles des PFL au plan psycho- social, AVANT leur début.....
931	S.2 Points forts et points faibles des PFL au plan psycho- pédagogique, PENDANT leur déroulement.....
931	S.2.1 Pour les PFL de FRANCAIS langue seconde.....
935	S.2.2 Pour les PFL d'ANGLAIS langue seconde.....
939	S.2.3 Résultats de l'analyse d'évolution de classes.....
941	S.2.4 Suggestions formulées par les fonctionnaires et les professeurs à propos des PFL.....
943	S.3 Points forts et points faibles des PFL au plan psycho- social, APRES le retour du fonctionnaire dans son milieu de travail.....
949	S.4 Conclusions générales.....
955	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....
961	APPENDICES TECHNIQUES (la Table des Matières détaillée de ces appendices apparaît à la fin de ce rapport...)

6.3	Quelles sont les attitudes et les motivations de ces fonctionnaires face à la langue seconde?.....	803
	(Résumé de la section 6.3).....	811
6.4	Dans quel genre de milieu organisationnel se trouvent ces fonctionnaires pour utiliser leur langue seconde?.....	813
6.4.1	Milieu organisationnel selon les résultats à l'échelle B3.....	813
6.4.2	Milieu organisationnel selon les témoignages recueillis en entrevue.....	823
	(Résumé de la section 6.4).....	839
6.5	Quels facteurs psychologiques ou psycho-sociaux sont les plus reliés aux perceptions qu'ont ces fonctionnaires de l'utilisation de leur langue seconde?.....	841
6.5.1	Quels facteurs sont reliés aux différentes composantes de l'utilisation de la langue seconde?.....	841
6.5.2	Lesquels sont les plus importants?.....	858
	(Résumé de la section 6.5).....	881
6.6	Quels liens l'utilisation que font ces fonctionnaires de leur langue seconde et d'autres facteurs psychologiques ou psycho-sociaux ont-ils avec le maintien de leurs acquis linguistiques?.....	883
6.6.1	Quel était le degré de réussite de ces fonctionnaires à leur sortie des PFL?.....	883
6.6.2	Jusqu'à quel point leurs acquis se sont-ils maintenus après 6-9 mois?.....	884
6.6.3	Quels facteurs sont reliés au maintien des acquis linguistiques?.....	887
6.6.4	Lesquels sont les plus importants?.....	888
	(Résumé de la section 6.6).....	901
6.7	Quelles suggestions ces fonctionnaires ont-ils à formuler à l'égard des PFL du Gouvernement canadien?.....	903
6.7.1	Bref rappel de la méthodologie.....	903
6.7.2	Description et catégorisation des suggestions recueillies.....	905
6.7.3	Résultats détaillés.....	908
6.7.4	Analyse et synthèse.....	916
	(Résumé de la section 6.7).....	919

5.2.6	Quels facteurs psychologiques ou psycho-sociaux sont les plus reliés aux perceptions qu'ont ces fonctionnaires du contexte psycho-pédagogique des PFL	597
	(Résumé de la section 5.2.6).....	653
5.3	Comment évoluent les classes PFL au cours d'un mois typique?...	655
5.3.1	Quelle expérience subjective représente l'apprentissage quotidien de la langue seconde dans un PFL?.....	660
5.3.2	Comment se comparent les résultats de cette étude qualitative à ce qui se dégage des questionnaires de perceptions des étudiants et des professeurs?.....	703
	(Résumé de la section 5.3).....	707
5.4	Quelles suggestions les fonctionnaires et les professeurs, anglophones et francophones, ont-ils à formuler à l'égard des PFL du Gouvernement canadien?.....	709
5.4.1	Bref rappel de la méthodologie.....	709
5.4.2	Description des données et suggestions pour le cours de français.....	711
5.4.3	Description des données et suggestions pour le cours d'anglais.....	732
5.4.4	Analyse et synthèse.....	746
	(Résumé de la section 5.4).....	753
CHAPITRE VI : CONDITIONS PSYCHO-SOCIALES DE L'UTILISATION DE LA LANGUE SECONDE AU TRAVAIL.....		
6.1	Quelle utilisation les fonctionnaires anglophones font-ils de la langue seconde à leur retour des PFL?.....	759
6.1.1	Les résultats à l'échelle B3U.....	760
6.1.2	Quelle expérience représente l'utilisation de la langue seconde pour le fonctionnaire anglophone?.....	771
	(Résumé de la section 6.1).....	783
6.2	Qui sont les fonctionnaires anglophones du groupe APRES?.....	785
6.2.1	Quelles sont leurs caractéristiques socio-biographiques?.....	785
6.2.2	Quels sont leurs principaux traits psychologiques individuels?.....	795
	(Résumé de la section 6.2).....	801

595	(Résumé de la section 5.2.5).....
591	5.2.5 Dans quel genre de milieu organisationnel étaient ces fonctionnaires AVANT leur PFL?.....
589	(Résumé de la section 5.2.4).....
579	5.2.4 Quelles sont les attitudes et les motivations de ces fonctionnaires face à la langue seconde?.....
577	(Résumé de la section 5.2.3).....
559	5.2.3 Qui sont les fonctionnaires francophones qui suivent un PFL continue d'anglais?.....
557	(Résumé de la section 5.2.2).....
547	5.2.2 Quelles sont les perceptions des professeurs anglo-phones du contexte psycho-pédagogique des PFL continue?.....
545	(Résumé de la section 5.2.1).....
535	5.2.1 Dans quel genre de contexte psycho-pédagogique se trouvent les fonctionnaires-étudiants francophones d'un PFL continue d'anglais langue seconde?.....
535	5.2 Apprentissage de l'anglais langue seconde.....
533	(Résumé de la section 5.1.6).....
475	5.1.6 Quels facteurs psychologiques ou psycho-sociaux sont les plus reliés aux perceptions qu'ont ces fonctionnaires du contexte psycho-pédagogique des PFL continue?.....
473	(Résumé de la section 5.1.5).....
469	5.1.5 Dans quel genre de milieu organisationnel étaient ces fonctionnaires AVANT leur PFL?.....
467	(Résumé de la section 5.1.4).....
455	5.1.4 Quelles sont les attitudes et les motivations de ces fonctionnaires face à la langue seconde?.....
453	(Résumé de la section 5.1.3).....
435	5.1.3 Qui sont les fonctionnaires anglophones qui suivent un PFL continue de français?.....

4.3	Quelles sont les attitudes et les motivations des fonctionnaires face à la langue seconde?.....	321
	(Résumé de la section 4.3).....	329
4.4	Quels facteurs psychologiques ou psycho-sociaux sont les plus reliés aux perceptions qu'ont ces fonctionnaires de leur milieu organisationnel AVANT les PFL?.....	331
4.4.1	Quels facteurs sont reliés aux différentes composantes du milieu organisationnel.....	331
4.4.2	Quels sont les plus importants?.....	345
4.4.3	Quelle image du fonctionnaire, qui s'apprête à entreprendre le PFL, découle de l'interaction de toutes ces variables?.....	370
	(Résumé de la section 4.4).....	375
4.5	Quelles suggestions ces fonctionnaires ont-ils à formuler à l'égard des PFL du Gouvernement canadien?.....	377
4.5.1	Bref rappel de la méthodologie suivie pour recueillir ces suggestions.....	377
4.5.2	Description et catégorisation des suggestions recueillies.....	379
4.5.3	Résultats détaillés.....	382
4.5.4	Analyse et synthèse.....	389
	(Résumé de la section 4.5).....	393
CHAPITRE V : CONDITIONS PSYCHO-PEDAGOGIQUES DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE DANS UN PROGRAMME DE FORMATION CONTINUE.....		
5.1	Apprentissage du français langue seconde.....	397
5.1.1	Dans quel genre de contexte psycho-pédagogique se trouvent les fonctionnaires-étudiants anglophones d'un PFL continue de français langue seconde?.....	399
5.1.2	Quelles sont les perceptions des professeurs francophones du contexte psycho-pédagogique dans lequel eux-mêmes et leurs étudiants anglophones évoluent?...	417
	(Résumé de la section 5.1.1).....	415
5.1.2	Quelles sont les perceptions des professeurs francophones du contexte psycho-pédagogique dans lequel eux-mêmes et leurs étudiants anglophones évoluent?...	417
	(Résumé de la section 5.1.2).....	433

215	3.3	Description des instruments de mesure utilisés.....
218	3.3.1	"Value Survey" et T.S.C.S.....
227	3.3.2	Mesure des perceptions du milieu organisationnel.....
235	3.3.3	Mesure des perceptions du contexte psycho-pédagogique des PFL.....
243	3.3.4	Mesure de l'utilisation de la langue seconde et du maintien des acquis linguistiques.....
248	3.3.5	Autres mesures qualitatives des PFL et des conditions les entourant.....
255		(Résumé de la section 3.3).....
257	3.4	Démarche d'analyse des résultats.....
257	3.4.1	Etape des analyses du groupe C.....
258	3.4.2	Analyses statistiques.....
260	3.4.3	Analyses qualitatives du contenu.....
261		(Résumé de la section 3.4).....

DEUXIEME PARTIE: RESULTATS DES ETUDES C1 (AVANT), C2 (PENDANT), C3 (APRES)

CHAPITRE IV: CONDITIONS PSYCHO-SOCIALES DU FONCTIONNAIRE
AVANT LE DEBUT DE SA FORMATION LINGUISTIQUE.....

268	4.1	Dans quel genre de milieu organisationnel sont les fonctionnaires anglophones AVANT leur PFL?.....
269	4.1.1	Quelles sont les perceptions et réactions des fonctionnaires face aux différentes conditions qui entourent l'apprentissage et l'utilisation de la langue seconde?.....
280	4.1.2	Quels sont les éléments importants qui ressortent de ces résultats?.....
292	4.1.3	Quels sont les points forts et les points faibles des conditions du milieu organisationnel?.....
297		(Résumé de la section 4.1).....
299	4.2	Qui sont les fonctionnaires anglophones du groupe AVANT?.....
300	4.2.1	Quelles sont leurs caractéristiques socio-biographiques?.....
307	4.2.2	Quels sont leurs principaux traits psychologiques individuels?.....
319		(Résumé de la section 4.2).....

213	(Résumé de la section 3.2).....
208	anglophones AVANT, PENDANT, APRES.....
205	Comparabilité des échantillons de fonctionnaires
202	3.2.4 Echantillons APRES.....
202	au cours d'un mois typique.....
196	3.2.3 Sous-échantillon de l'analyse d'évolution de classes
192	3.2.2 Echantillons PENDANT.....
192	3.2.1 Echantillons AVANT.....
191	3.2 Echantillonnage et conditions de cueillette.....
189	(Résumé de la section 3.1).....
173	3.1.3 Objectifs opérationnels et variables de l'étude APRES
150	PENDANT.....
137	3.1.2 Objectifs opérationnels et variables de l'étude
137	3.1.1 Objectifs opérationnels et variables de l'étude AVANT
137	3.1 Schéma expérimental.....
135	CHAPITRE III: METHODOLOGIE SUIVIE DANS LES ETUDES C1, C2, C3.....
131	(Résumé de la section 2.4).....
126	d'une langue seconde.....
123	2.4.3 Résultats de quelques recherches sur l'apprentissage
119	2.4.2 Déterminants ou conditions de l'apprentissage.....
119	2.4.1 Définition du comportement d'apprentissage.....
119	2.4 Brève analyse des facteurs susceptibles d'influencer le fonc- tionnaire PENDANT la situation d'apprentissage dans les PFL....
117	(Résumé de la section 2.3).....
102	de l'individu.....
99	2.3.2 Déterminants informels psycho-sociaux du comportement
99	2.3.1 Déterminants formels du comportement de l'individu...
99	2.3 Brève analyse des facteurs susceptibles d'influencer le fonc- tionnaire dans son milieu de travail AVANT et APRES les PFL....
97	(Résumé de la section 2.2).....
87	chacune des régions.....
81	2.2.2 Liste des principales composantes comprises dans
81	2.2.1 Représentation de l'environnement psycho-social
81	2.2 Régions de l'environnement psycho-social du fonctionnaire affectées par le processus de "bilinguisation".....

TABLE DES MATIERES

PAGE

AVANT-PROPOS.....	3
INTRODUCTION.....	15
0.1 Mandat spécifique du Groupe C.....	16
0.2 Approche méthodologique utilisée et ses limites.....	22
0.3 Etapes de réalisation de nos trois recherches.....	28
0.4 Plan suivi dans le présent rapport.....	32
PREMIERE PARTIE: CONTEXTE, CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIE DES ETUDES AVANT, PENDANT, APRES	
CHAPITRE I: CONTEXTE ET OBJECTIFS DU BILINGUISME DANS LA FONCTION PUBLIQUE CANADIENNE.....	41
1.1 Contexte et historique du bilinguisme.....	42
1.1.1 Besoin de bilinguisme.....	42
1.1.2 Besoin de bilingues.....	47
(Résumé de la section 1.1).....	53
1.2 Objectifs administratifs et linguistiques.....	55
1.2.1 Directives administratives.....	56
1.2.2 Normes et standards linguistiques.....	64
(Résumé de la section 1.2).....	67
CHAPITRE II: CADRE THEORIQUE SUR LEQUEL S'APPUIENT LES ETUDES C1, C2, C3.....	71
2.1 Processus de "bilinguisation" et individu.....	72
2.1.1 Etapes du processus de "bilinguisation".....	72
2.1.2 Composantes psychologiques individuelles centrales dans le processus de "bilinguisation".....	75
(Résumé de la section 2.1).....	79

LISTE DES ABBREVIATIONS

P.F.L.:	Programme de Formation Linguistique
R.C.N.:	Région de la Capitale Nationale
L2:	langue seconde
Equipe P.F.L.:	désigne l'équipe constituée par Gilles Bibeau pour réaliser l'Etude indépendante sur les PFL du Gouvernement canadien
Groupe A:	Groupe de recherches A sur les mécanismes d'évaluation (voir l'AVANT-PROPOS)
Groupe B:	Groupe de recherches B sur les facteurs psychologiques (voir l'AVANT-PROPOS)
Groupe D:	Groupe de recherche D sur les facteurs pédagogiques (voir l'AVANT-PROPOS)
Service d'orientation:	Le Service d'Orientation de la Division de l'appui à l'apprentissage ("Orientation Division of the Staff Development Branch")

AUTEURS

YVON RODRIGUE, Ph.D.

(psychologie vocationnelle), coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG, directeur de l'équipe IFG affectée aux recherches de l'Équipe PFL.

FRANÇOIS ALLAIRE, L.Ps.

(psychologie sociale), consultant senior en développement des organisations et en recherche, responsable de l'étude APRES et d'une partie de l'étude PENDANT.

LORRAINE LEBEAU, L.Ps.

(psychologie sociale), consultant en recherche, responsable de l'étude AVANT et d'une partie de l'étude PENDANT.

MICHEL GILBERT, Ph.D.

(psychologie expérimentale), consultant senior en recherche, responsable de la sous-étude "évolution de classes au cours d'un mois typique" (sous-étude de l'étude PENDANT).

CLAUDE HAMEL, M.A.

(psychométrie), consultant en recherche, responsable des analyses statistiques.

ROGER TESSIER, Ph.D.

(psychologie sociale), directeur de l'IFG Inc., responsable de l'élaboration du cadre conceptuel.

REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pu être réalisée sans la collaboration soutenue d'un très grand nombre de personnes :

- d'abord tous les fonctionnaires et les professeurs qui ont accepté de se porter volontaires pour l'une ou l'autre de nos sessions de testing ou de nos entrevues;

- les responsables, à tous les niveaux, de la Fonction publique (Bureau des Langues, Centres de formation dans la RCN et à Montréal, etc.);

- tous nos collègues de l'Équipe PFL, en particulier ceux du groupe B (Drs. Henry Edwards et Marjorie Wesche) dont l'apport à toutes les étapes de réalisation de ces études a été extrêmement précieux;

- messieurs Jacques Perron, Ph.D., Conrad Lecomte, Ph.D., Jean-Marie Toulouse, Ph.D. et Denis Fagnan, M.Soc. dont les conseils pour certains aspects de ces études ont été très appréciés;

- toutes les personnes qui nous ont aidés à réaliser nos sessions de testing et nos entrevues ainsi que les assistants de recherche suivants : Luc Prévost, Marie-Josée Godin, Nicole Pelletier, Lise Nayel, Lucie Perrault, Denis Gagnon;

- Micheline Branchaud, secrétaire, responsable de la dactylographie et de la mise en page de tous nos travaux.

À toutes ces personnes et à quelques autres qui ont été mêlées plus indirectement à ces recherches, nous exprimons nos plus sincères remerciements.

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de

Gilles Bibeau

VOLUME 4

Partie I

Recherche C

**Étude des conditions psycho-sociales
de l'apprentissage et de l'utilisation
d'une langue seconde
dans la Fonction publique du Canada**

par

Yvon Rodrigue
François Allaire
Lorraine Lebeau
Michel Gilbert

avec la collaboration de

Claude Hamel
Roger Tessier

IFG Centre de recherche et d'évaluation

**RAPPORT
SYNTHÈSE**

Recherche A
Mécanismes et
instruments
d'évaluation

Recherche B
Indices
psychologiques
de succès dans
l'étude d'une
langue seconde

Recherche C
Parties 1 et 2
Conditions
psycho-sociales de
l'apprentissage et
l'utilisation d'une
langue seconde

Recherche D

Les facteurs
pédagogiques

Recherche E1

Préparation du
fonctionnaire à
la formation
linguistique

Recherche E2

La suggestopédie
au Bureau des
Langues

Recherche E3

Les abandons et
les retraits

Recherche E4

Programme des
cours dans les
ministères

Recherche E5

La recherche au
Bureau des
langues

Recherche E6

Les techniques
d'enseignement

Recherche E7

Rapport
d'entrevues avec
les ministères et
témoignages

Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada



VOLUME 4 Partie 1

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gilles Bibeau)

Recherche C

Étude des
conditions psycho-
sociales de
l'apprentissage et de
l'utilisation d'une
langue seconde
dans la Fonction
publique du Canada

par

Yvon Rodrigue
François Allaire
Lorraine Lebeau
Michel Gilbert

avec la collaboration de
Claude Hamel
Roger Tessier
IFG Centre de
recherche et
d'évaluation

3 1761 11551077 8

